

# Det første forgreiningspunktet:

*Skuleprestasjonar og utdanningsval*

*i Etne og Vindafjord kommune*

---

Kristian Heggebø



*Masteroppgåve i sosiologi*

*Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi*

**UNIVERSITETET I OSLO**

16. mai 2012



## **FORORD**

Det er mange som fortener å bli takka for deira bidrag til denne studien. Men det er eg åleine som er ansvarleg for eventuelle feil som finnes i oppgåva.

Først og fremst vil eg takka hovudrettleiaren min, Gunn Elisabeth Birkelund. Du har hatt trua på prosjektet mitt frå dag 1, og har bidratt med solid rettleiing – både teoretisk og metodisk – under heile prosessen. Utan denne hjelpa hadde aldri oppgåva blitt slik den er i dag. Eg setter stor pris på all tid du har brukt på denne studien.

Eg vil også retta ei stor takk til birettleiar, Patrick Lie Andersen. Det å kunne snakka med nokon som sjølv, relativt nyleg, har skreve ei masteroppgåva, har vore til stor hjelp. Du har bidratt med praktiske råd, gode litteraturtips, samt solid metodisk rettleiing. Det var i tillegg ditt ”mas” som fekk meg til å komma i gong med analysearbeidet.

Tilsette og elevar ved Etne-, Skjold-, Skånevik-, Vikedal- og Ølen skule skal også ha ei stor takk. Utan deira deltaking ville aldri dette prosjektet kunne blitt ein realitet, og eg er svært takknemleg for deira positive innstilling.

Mamma og pappa har lært meg gode arbeidsvanar, og utan desse ville eg aldri hatt moglegheit til å skrive ei masteroppgåve. Familie og venner har støtta meg under heile prosessen, og dette er noko eg set stor pris.

Oppgåveskriving kan vera ganske einsamt til tider. Då vert alle dei smilande med-studentane i 4. etasje på Harriet Holters Hus ekstra viktige. Spesielt stor takk til Lisa, Margrethe, Truls og Vida for alle – meir eller mindre – seriøse samtalar under lunsj- og kaffipausar. Eg vil også takka Thomas for den keisame, men viktige korrekturlesingsjobben.

Heilt til slutt vil eg takka Bjørn Gunnar Husby, som var læraren min på Ølen VGS. Eg forstod det ikkje då, men det var på mange måtar du som opna ”den sosiologiske fantasien” min.

Oslo, 16. mai 2012, Kristian Heggebø



## SAMANDRAG

Denne masteroppgåva handlar om *utdanningstileigning*. Nærare bestemt skal oppgåva fokusera på 10. klasseelevar sine *skuleprestasjonar*, og deira påfølgjande utdanningsval. Når elevane nærmar seg slutten av grunnskulen må dei bestemma seg for kva vidaregåande utdanning dei skal ta sikte på. Dei har, grovt sett, to valalternativ: ei *allmennfagleg* eller ei *yrkesfagleg* studieretning.

Kva val elevane tek får store konsekvensar for kvar dei ender opp med omsyn til utdanningsnivå og yrkesposisjon. Derfor er utdanningstileigning nært knyta til sosial lagdelingsforskning. For å få ei betre forståing av prosessane som fører fram til sosiale skilnadar i utdanningstileigning, må ein ta høgde for Boudon (1974) sitt skilje mellom *primære* og *sekundære effektar*. Det er velkjent at elevar frå høgare sosiale klassar i større grad oppnår betre skuleprestasjonar enn andre elevar (primær effekt). Og det er like velkjent at elevar frå høgare sosiale klassar i større grad tek sikte på ei studiekarriere, sjølv når elevane har like karakterar (sekundær effekt).

Hovudfokus i denne oppgåva er på utdanningsval. Men sidan karakternivået legg somme viktige føringar på dette valet, skal me i tillegg sjå nærare på skuleprestasjonane. Studien har derfor to sentrale forskningsspørsmål:

- I. *Kvifor får somme elevar gode karakterar?*
- II. *Kvifor vel somme elevar ei allmennfagleg studieretning?*

Ved hjelp av ei spørjeskjemaundersøking som vart gjennomført blant 170 10. klasseelevar ved 5 skular i Etne og Vindafjord kommune, skal denne studien forsøka å koma eit steg nærare på vegen mot ei forklaring av dei vedvarande sosiale ulikskapane i utdanningstileigning.

I dei lineære regresjonsanalysane av gjennomsnittskarakterar ser me nærare på kulturell kapital sin effekt, gjennom variablane *lingvistisk kapital* og *foreldres involvering*. I tillegg rettes søkelyset mot elevane sin *tidsbruk*, samt deira *sosiale kostnadsvurderingar*. I dei

logistiske regresjonsanalysane av sannsyn for allmennfag ser me også på kulturell kapital sin effekt, gjennom variablane *lingvistisk kapital* og *foreldres involvering*. I tillegg fokuserer me på elevane sin *tidsbruk*, deira *sosiale kostnadsvurderingar*, samt *signifikante andre* si påverknad. I forlenginga av dei empiriske funna vert potensielle sosiale mekanismar diskutert. Dette fordi statistiske samanhengar bør koplast saman med generative mekanismar dersom ein skal koma nærare ei forklaring av dei sosiale fenomena ein er interessert i.

Når det gjeld *skuleprestasjonar* viser analysane at elevar som har mange bøker heime oppnår gode karakterar. Dette heng sannsynlegvis saman med *presentasjonsforma* til elevane, i den forstand at språkleg sterke elevar vert vurdert meir positivt av lærarane, sjølv om deira prestasjonar kanskje ikkje er så eineståande gode. Elevar som sjeldan snakkar med foreldra sine om skulen oppnår lågare karakternivå. Dette fordi desse elevane sannsynlegvis manglar ein vesentleg del av *motivasjonen* som ofte ligg bak det å jobba med skularbeidet, nemleg ønskje om å gleda foreldra. Elevar som nyttar mykje tid på lekser oppnår betre karakterar, noko som er naturleg. Elevar som nyttar mykje tid på videospel, oppnår lågare karakternivå. Det å spela videospel har ikkje ein negativ effekt i seg sjølv, men heng sannsynlegvis saman med manglande evne til *utsatt behovstilfredsstilling*. Elevar som syns det er viktig å få jobb nær heimstaden oppnår lågare karakterar. Denne *heimstadnærleik*-mekanismen fører til at elevane (spesielt gutar) vil utdanna seg til eit yrke som kan utførast i nærområdet, noko som medfører at gode karakterar ikkje er veldig avgjerande (på grunn av yrkesstrukturen i og rundt Etne og Vindafjord kommune).

Med omsyn til *utdanningsval* viser analysane at elevar som sjeldan snakkar med foreldra sine om skulen har lågare sannsyn for val av allmennfag. Dette heng sannsynlegvis saman med *mangelfull informasjon*, i den forstand at desse elevane manglar nokon å diskutera utdanningsvalet med. Dette medfører at dei i stor grad vil ta det tryggaste valet, nemleg ei yrkesfagleg utdanning. Elevar som nyttar mykje tid på lekser har større sannsyn for val av allmennfag. Dette delvis fordi dei er betre til utsatt behovstilfredsstilling: det å velja eit langvarig studium er ikkje eit like stort "offer" for desse elevane. Elevar som syns det er viktig å få jobb nær heimstaden har lågare sannsyn for val av allmennfag. Denne *heimstadnærleik*-mekanismen gjer at det mest strategiske valet vert ei yrkesfagleg utdanning, sidan ein dermed slepp å flytta vekk for å studera, samt at sannsynet for å få jobb nær heimstaden er større med ei yrkesfagleg utdanning (på grunn av yrkesstrukturen). Elevar som nyttar mykje tid på å vera saman med venner har lågare sannsyn for å velja ei

studieførebuande linje. Dette heng sannsynlegvis saman med mekanismen *vennenettverksbevaring*: elevar som er svært nært knyta til vennene sine vil helst bevara desse relasjonane. Den enklaste måten å gjera det på er gjennom ei yrkesfagleg utdanning, sidan ei eventuell studiekarriere inneberer ein ekstra risiko for at vennenettverket vert splitta. Jenter som har høgare utdanna foreldre har eit større sannsyn for val av allmennfag. Dette heng kanskje saman med *referansegruppeoppførsel*, som inneberer at foreldra verkar som rollemodell for elevane. Grunnen til at denne positive effekten ikkje er til stades for gutar kan sannsynlegvis sporast tilbake til yrkesstrukturen i nærmiljøet: det er færre mannsdominerte jobbar tilgjengeleg som krev ei høgare utdanning.

*Kulturell kapital*-teori er det leiande teoretiske perspektivet når det gjeld å forklara sosiale ulikskapar i skuleprestasjonar. Analysane tyder på at kulturell kapital-teori har stor forklaringskraft, men at den må supplerast med eit fokus på kva elevane nyttar tid på utanfor skuleinstitusjonen, samt deira vurderingar med omsyn til framtidig yrke/ busetjingsplanar.

*Sosiologisk rasjonelle val*-teori er det leiande teoretiske perspektivet med omsyn til å forklara sosiale skilnadar i utdanningsval. Analysane slår fast at sosiale kostnadsvurderingar og andre ikkje-økonomiske aspekt i stor grad kan forklara elevane sitt sannsyn for allmennfag (versus yrkesfag). Funna tyder på at sosiologisk rasjonelle val-teori sannsynlegvis er eit mindre eigna teoretisk fundament for studiar av vidaregåande utdanningsval i Noreg.





# INNHALDSLISTA

FORORD .....	III
SAMANDRAG .....	V
INNHALDSLISTA .....	IX
TABELLOVERSIKT .....	XII
FIGUROVERSIKT .....	XIII
1 INNLEIING .....	2
1.1 SOSIAL ULIKSKAP OG UTDANNINGSTILEIGNING .....	2
1.1.1 <i>Den største sosiale utsilinga</i> .....	3
1.1.2 <i>Det første forgreiningspunktet</i> .....	4
1.1.3 <i>Samfunnsmessig relevans</i> .....	5
1.2 GRUNNTREKK I TIDLEGARE FORSKING .....	6
1.2.1 <i>Skuleprestasjonar og kulturell kapital</i> .....	7
1.2.2 <i>Utdanningsval og sosiologisk rasjonelle val</i> .....	8
1.2.3 <i>Kritikk av leiande teoretiske perspektiv</i> .....	9
1.3 FORSKINGSSPØRSMÅL .....	9
1.4 SPØRJESKJEMADATA OG UTDANNINGSFORSKING .....	10
1.5 OPPGÅVESTRUKTUR .....	10
2 TIDLEGARE FORSKING .....	12
2.1 SOSIAL LAGDELING .....	12
2.1.1 <i>Utdanning og sosial lagdeling</i> .....	13
2.2 SKULEPRESTASJONAR .....	14
2.2.1 <i>Berre prestasjonsskilnadar?</i> .....	16
2.3 UTDANNINGSVAL .....	17
2.3.1 <i>Norsk kontekst</i> .....	18
2.3.2 <i>Skilnadar mellom Oslo aust og Oslo vest</i> .....	18
2.3.3 <i>Økonomisk og sosial gevinst ved utdanningsval</i> .....	19
2.4 OPPSUMMERING .....	20
3 TEORI .....	21
3.1 TEORETISKE PERSPEKTIV: HISTORISK .....	21
3.1.1 <i>Kulturteori</i> .....	21
3.1.2 <i>Verditeori</i> .....	23
3.1.3 <i>Sosial posisjon-teori</i> .....	24
3.2 TEORETISKE PERSPEKTIV: NOTIDIG .....	26
3.2.1 <i>Skuleprestasjonar: kulturell kapital</i> .....	26
3.2.2 <i>Utdanningsval: sosiologisk rasjonelle val</i> .....	29
3.3 NOTIDIGE PERSPEKTIV: KRITIKK .....	31
3.3.1 <i>Analytisk sosiologi</i> .....	32
3.3.2 <i>Handlingsteori</i> .....	33
3.4 SOSIALE MEKANISMAR .....	34
3.4.1 <i>Kulturell kapital</i> .....	35
3.4.2 <i>Utsatt behovstilfredsstilling</i> .....	39
3.4.3 <i>Sosiale kostnader</i> .....	40
3.4.4 <i>Referansegruppe</i> .....	42

3.5 OPPSUMMERING .....	43
3.6 HYPOTESAR .....	44
3.6.1 Kulturell kapital, skuleprestasjonar og utdanningsval .....	44
3.6.2 Tidsbruk, skuleprestasjonar og utdanningsval .....	45
3.6.3 Sosial kostnad, skuleprestasjonar og utdanningsval .....	46
3.6.4 Signifikante andre og utdanningsval .....	47
4 DATA OG METODE.....	49
4.1 SPØRJESKJEMADATA OG UTVAL .....	49
4.1.1 Planlegging av undersøking .....	50
4.1.2 Utforming av spørjeskjema .....	50
4.1.3 Datainnsamling: gjennomføring av undersøking .....	51
4.1.4 Etske betraktningar .....	52
4.2 OPERASJONALISERING AV VARIABLAR .....	53
4.2.1 Avhengige variablar .....	53
4.2.2 Forklaringsvariablar: uavhengige variablar .....	56
4.2.3 Kontrollvariablar .....	58
4.3 ANALYSESTRATEGIAR OG METODIKK .....	60
4.3.1 Multippel lineær regresjon .....	60
4.3.2 Binær logistisk regresjon .....	60
4.3.3 Samanhengar og forklaringar .....	61
4.3.4 Dummyvariablar og signifikansnivå .....	62
4.3.5 Mål på modellane si tilpassing .....	62
4.3.6 Kurvelineæritet og samspel .....	63
4.3.7 Analysestrategi .....	64
4.4 SVAKHEITER VED DATAMATERIALET .....	65
4.4.1 Spørjeskjemadata .....	65
4.4.2 Geografi .....	66
4.4.3 Miljøeffektar .....	68
4.4.4 Genetiske komponentar .....	69
4.5 OPPSUMMERING .....	71
5 DESKRIPTIV STATISTIKK .....	72
5.1 SKULEPRESTASJONAR .....	73
5.1.1 Gjennomsnittskarakter .....	73
5.1.2 Gjennomsnittskarakter, etter kjønn .....	73
5.2 UTDANNINGSVAL .....	74
5.2.1 Val av vidaregåande linje .....	74
5.2.2 Val av vidaregåande linje, etter kjønn .....	75
5.2.3 Allmenn- eller yrkesfag .....	76
5.2.3 Allmenn- eller yrkesfag, etter kjønn .....	76
5.3 UAVHENGIGE VARIABLAR .....	77
5.4 OPPSUMMERING .....	79
6 SKULEPRESTASJONAR .....	80
6.1 SKULEPRESTASJONAR: BASISMODELL .....	80
6.2 KULTURELL KAPITAL OG KARAKTERNIVÅ .....	82
6.2.1 Lingvistisk kapital .....	82
6.2.2 Foreldres involvering .....	85
6.3 TIDSBRUK OG KARAKTERNIVÅ .....	86
6.3.1 Lekser .....	87
6.3.2 Videospel .....	89
6.4 SOSIAL KOSTNAD OG KARAKTERNIVÅ .....	91
6.5 SKULEPRESTASJONAR: FULL MODELL .....	94
6.5.1 Prediksjon av gjennomsnittskarakter .....	96
6.6 OPPSUMMERING .....	99

7 UTDANNINGSVAL .....	101
7.1 UTDANNINGSVAL: BASISMODELL .....	101
7.2 KULTURELL KAPITAL OG UTDANNINGSVAL .....	104
7.2.1 <i>Lingvistisk kapital</i> .....	105
7.2.2 <i>Foreldres involvering</i> .....	107
7.3 TIDSBRUK OG UTDANNINGSVAL .....	110
7.3.1 <i>Lekser</i> .....	110
7.3.2 <i>Videospel</i> .....	113
7.4 SOSIAL KOSTNAD OG UTDANNINGSVAL .....	115
7.4.1 <i>Jobb nær heimstad</i> .....	115
7.4.2 <i>Venner</i> .....	117
7.5 SIGNIFIKANTE ANDRE OG UTDANNINGSVAL .....	120
7.6 UTDANNINGSVAL: FULL MODELL .....	121
7.6.1 <i>Prediksjon av utdanningsval</i> .....	124
7.6.2 <i>Prediksjon: Foreldres involvering, sosial kostnad, tidsbruk venner og tidsbruk lekser</i> ....	125
7.7 OPPSUMMERING .....	128
8 DISKUSJON .....	130
8.1 SKULEPRESTASJONAR: SOSIALE MEKANISMAR .....	130
8.2 UTDANNINGSVAL: SOSIALE MEKANISMAR .....	132
8.3 KONKLUSJON .....	134
8.3.1 <i>Sosial ulikskap i utdanningstileigning</i> .....	134
8.3.2 <i>Konsekvensar for leiande teoretiske perspektiv</i> .....	135
8.4 METODISKE BETRAKTNINGAR .....	136
8.5 FRAMTIDIG FORSKING .....	137
8.6 HOVUDKONKLUSJON .....	138
APPENDIKS A .....	141
APPENDIKS B: INFORMASJONSSKRIV .....	143
APPENDIKS C: SPØRJESKJEMA .....	145
LITTERATURLISTA .....	156

## **TABELLOVERSIKT**

TABELL 3.1: FORVENTA STATISTISKE SAMANHENGAR .....	48
TABELL 3.2: POTENSIELLE SOSIALE MEKANISMAR .....	48
TABELL 5.1: DESKRIPTIV STATISTIKK .....	72
TABELL 5.2: BIVARIAT KORRELASJONSTABELL – UAVHENGIGE VARIABLAR.....	78
TABELL 6.1: LINEÆR REGRESJON – GJENNOMSNITTSKARAKTER, ETTER KJØNN OG FORELDRAS UTDANNING .....	80
TABELL 6.2: LINEÆR REGRESJON – GJENNOMSNITTSKARAKTER, ETTER KJØNN, FORELDRAS UTDANNING OG LINGVISTISK KAPITAL .....	83
TABELL 6.3: LINEÆR REGRESJON – GJENNOMSNITTSKARAKTER, ETTER KJØNN, FORELDRAS UTDANNING OG FORELDRES INVOLVERING .....	85
TABELL 6.4: LINEÆR REGRESJON – GJENNOMSNITTSKARAKTER, ETTER KJØNN, FORELDRAS UTDANNING OG TIDSBRUK LEKSER .....	87
TABELL 6.5: LINEÆR REGRESJON – GJENNOMSNITTSKARAKTER, ETTER KJØNN, FORELDRAS UTDANNING OG TIDSBRUK VIDEOSPEL .....	89
TABELL 6.6: LINEÆR REGRESJON – GJENNOMSNITTSKARAKTER, ETTER KJØNN, FORELDRAS UTDANNING OG SOSIAL KOSTNAD .....	92
TABELL 6.7: LINEÆR REGRESJON – GJENNOMSNITTSKARAKTER, ETTER KJØNN, FORELDRAS UTDANNING, LINGVISTISK KAPITAL, FORELDRES INVOLVERING, TIDSBRUK LEKSER, TIDSBRUK VIDEOSPEL OG SOSIAL KOSTNAD .....	95
TABELL 7.1: BINÆR LOGISTISK REGRESJON – ALLMENN FAG, ETTER KJØNN, FORELDRAS UTDANNING OG GJENNOMSNITTSKARAKTER (LOGIT-VERDIAR).....	102
TABELL 7.2: BINÆR LOGISTISK REGRESJON – ALLMENN FAG, ETTER KJØNN, FORELDRAS UTDANNING, GJENNOMSNITTSKARAKTER OG LINGVISTISK KAPITAL (LOGIT-VERDIAR).....	105
TABELL 7.3: BINÆR LOGISTISK REGRESJON – ALLMENN FAG, ETTER KJØNN, FORELDRAS UTDANNING, GJENNOMSNITTSKARAKTER OG FORELDRES INVOLVERING (LOGIT-VERDIAR).....	108
TABELL 7.4: BINÆR LOGISTISK REGRESJON – ALLMENN FAG, ETTER KJØNN, FORELDRAS UTDANNING, GJENNOMSNITTSKARAKTER OG TIDSBRUK LEKSER (LOGIT-VERDIAR) .....	111
TABELL 7.5: BINÆR LOGISTISK REGRESJON – ALLMENN FAG, ETTER KJØNN, FORELDRAS UTDANNING, GJENNOMSNITTSKARAKTER OG TIDSBRUK VIDEOSPEL (LOGIT-VERDIAR).....	113
TABELL 7.6: BINÆR LOGISTISK REGRESJON – ALLMENN FAG, ETTER KJØNN, FORELDRAS UTDANNING, GJENNOMSNITTSKARAKTER OG SOSIAL KOSTNAD (LOGIT-VERDIAR) .....	116
TABELL 7.7: BINÆR LOGISTISK REGRESJON – ALLMENN FAG, ETTER KJØNN, FORELDRAS UTDANNING, GJENNOMSNITTSKARAKTER OG TIDSBRUK VENNER (LOGIT-VERDIAR) .....	118
TABELL 7.8: BINÆR LOGISTISK REGRESJON – ALLMENN FAG, ETTER KJØNN, FORELDRAS UTDANNING, GJENNOMSNITTSKARAKTER OG SIGNIFIKANTE ANDRE (LOGIT-VERDIAR) .....	120
TABELL 7.9: BINÆR LOGISTISK REGRESJON – ALLMENN FAG, ETTER KJØNN, FORELDRAS UTDANNING, GJENNOMSNITTSKARAKTER, LINGVISTISK KAPITAL, FORELDRES INVOLVERING, TIDSBRUK LEKSER, TIDSBRUK VIDEOSPEL, SOSIAL KOSTNAD OG TIDSBRUK VENNER.....	122
TABELL 7.10: STATISTISKE SAMANHENGAR .....	129
TABELL 8.1: SOSIALE MEKANISMAR .....	139
TABELL A1: TABELL OVER VIDAREGÅANDE LINJEVAL, PROSENTANDEL KVINNER .....	141
TABELL A2: T-TEST AV GJENNOMSNITTSVERDIAR FOR UAVHENGIGE VARIABLAR.....	141
TABELL A3: T-TEST AV KJØNNSSKILNAD I GJENNOMSNITTSVERDI FOR UAVHENGIGE VARIABLAR....	142
TABELL A4: PEARSON KJI-KVADRAT- TESTAR AV KJØNNSSKILNADAR .....	142
TABELL A5: BINÆR LOGISTISK REGRESJON – ALLMENN FAG, ETTER KJØNN, GJENNOMSNITTSKARAKTER OG SIGNIFIKANTE ANDRE (LOGIT-VERDIAR) .....	142

## **FIGUROVERSIKT**

FIGUR 5.1: GJENNOMSNIITTSKARAKTER, ETTER KJØNN (PROSENTANDEL) .....	74
FIGUR 5.2: VIDAREGÅANDE LINJEVAL (PROSENTANDEL) .....	75
FIGUR 6.1: GJENNOMSNIITTSKARAKTER, ETTER KJØNN OG FORELDRES UTDANNING.....	81
FIGUR 6.2: GJENNOMSNIITTSKARAKTER, ETTER ANTALL BØKER HEIME .....	84
FIGUR 6.3: GJENNOMSNIITTSKARAKTER, ETTER FORELDRES INVOLVERING .....	86
FIGUR 6.4: GJENNOMSNIITTSKARAKTER, ETTER TIDSBRUK PÅ LEKSER.....	88
FIGUR 6.5: GJENNOMSNIITTSKARAKTER, ETTER TIDSBRUK PÅ VIDEOSPEL .....	90
FIGUR 6.6: GJENNOMSNIITTSKARAKTER, ETTER SOSIAL KOSTNAD .....	93
FIGUR 6.7: KARAKTERSKILNAD MELLOM IDEALTYPISKE ELEVAR.....	96
FIGUR 6.8: KARAKTERSKILNAD MELLOM IDEALTYPISKE ELEVAR: LINGVISTISK KAPITAL .....	97
FIGUR 6.9: KARAKTERSKILNAD MELLOM IDEALTYPISKE ELEVAR: TIDSBRUK .....	98
FIGUR 6.10: KARAKTERSKILNAD MELLOM IDEALTYPISKE ELEVAR: SOSIAL KOSTNAD.....	99
FIGUR 7.1: SANNSYN FOR ALLMENNFAG, ETTER KJØNN, FORELDRES UTDANNING OG KARAKTERNIVÅ. .....	103
FIGUR 7.2: SANNSYN FOR ALLMENNFAG, ETTER LINGVISTISK KAPITAL (M/ 4 I GJENNOMSNIITTSKARAKTER) .....	106
FIGUR 7.3: SANNSYN FOR ALLMENNFAG, ETTER GJENNOMSNIITTSKARAKTER OG FORELDRES INVOLVERING.....	109
FIGUR 7.4: SANNSYN FOR ALLMENNFAG, ETTER TIDSBRUK LEKSER (M/ 4 I GJENNOMSNIITTSKARAKTER) .....	112
FIGUR 7.5: SANNSYN FOR ALLMENNFAG, ETTER TIDSBRUK VIDEOSPEL OG GJENNOMSNIITTSKARAKTER .....	114
FIGUR 7.6: SANNSYN FOR ALLMENNFAG, ETTER GJENNOMSNIITTSKARAKTER OG SOSIAL KOSTNAD ..	117
FIGUR 7.7: SANNSYN FOR ALLMENNFAG, ETTER TIDSBRUK PÅ VENNER (M/ 4 I GJENNOMSNIITTSKARAKTER) .....	119
FIGUR 7.8: VALSKILNAD MELLOM IDEALTYPISKE ELEVAR: FORELDRES INVOLVERING.....	125
FIGUR 7.9: VALSKILNAD MELLOM IDEALTYPISKE ELEVAR: SOSIAL KOSTNAD .....	126
FIGUR 7.10: VALSKILNAD MELLOM IDEALTYPISKE ELEVAR: TIDSBRUK VENNER .....	127



# 1 INNLEIING

Tema for denne oppgåva er *utdanningstileigning*. Ved hjelp av spørjeskjemadata frå Etne og Vindafjord kommune skal me sjå nærare på to spesielt interessante delar ved utdanningstileigning, nemleg *skuleprestasjonar* og *utdanningsval*. Utdanningstileigning er nært knyta saman med sosial ulikskap, og denne oppgåva tek utgangspunkt i litteraturen på dette feltet. Dei leiande teoretiske perspektiva når det gjeld å forklara sosiale skilnadar i skuleprestasjonar og utdanningsval er henholdsvis *kulturell kapital*- og *sosiologisk rasjonelle val*- teori. Men desse perspektiva kjem berre eit stykke på veg når det gjeld å forklara dei observerte empiriske tendensane, og teoriane bør derfor nyanserast. Datamaterialet gjev oss moglegheit til å fokusera på 10. klasseelevar sine skuleprestasjonar, og deira påfølgjande vidaregåande utdanningsval. Formålet med oppgåva er å koma nærare ei forklaring av dei vedvarande sosiale ulikskapane i utdanningstileigning. Som eit ledd i dette vil me gjera eit forsøk på å spesifisera dei *sosiale mekanismane* som potensielt er med på å generera dei observerte utdanningsmønstra. Men først skal me kort gå gjennom den empiriske og teoretiske bakgrunnen for temaet.

## **1.1 SOSIAL ULIKSKAP OG UTDANNINGSTILEIGNING**

Utdanningstileigning er nært knyta til sosial lagdeling i den forstand at kva utdanningsnivå ein oppnår er svært bestemmande for kva sosial posisjon ein får. Det er til dømes umogleg å få eit høgstatusyrke som advokat utan å studera på eit universitet. Utdanningssystemet spelar ei nøkkelrolle med tanke på kven som blir plassert kvar i yrkesstrukturen. Det er derfor viktig med kunnskap om prosessane som leiar fram til (eller vekk frå) ein studiekarriere. Eit viktig spørsmål i denne samanheng er kven som faktisk fullfører høgare utdanning. Er studentgruppa homogen eller heterogen, sosialt sett?

I løpet av dei siste tiåra har me vore vitne til ein omfattande utdanningsekspansjon. I mange land har denne ekspansjonen gått hand i hand med utdanningsreformer som har hatt eit eksplisitt mål om at tilgangen til (høgare) utdanning skal vera jamn, sosialt sett. På grunn av dette bør ein kanskje forventa å observera ein svakare samanheng mellom sosial bakgrunn og

utdanningstileigning (Blossfeld og Shavit 1993: 2). Ettersom stadig fleire tek meir utdanning vil ulikskapane i utdanningstileigning minka gradvis, fordi lågare klassar kan auka deira deltakingsratar med fleire prosentpoeng enn øvre klassar. Dette fordi øvre klassar sine ratar allereie er høge, og derfor vert hemma av "tak-effektar". Men, overraskande nok, empiriske studiar viser at ulikskap i utdanningstileigning mellom sosiale grupper har vore ganske stabil over tid. Det ser, med andre ord, ut som om elevar med fordelaktig sosial bakgrunn i større grad enn andre tek høgare utdanning.

I ein ny artikkel ser Neugebauer og Schindler (2012: 21) på primære og sekundære effektar<sup>1</sup> i Tyskland, for å avgjera korleis ein best kan få bukt med sosiale ulikskapar i utdanningstileigning. Dei forsøker å finna ut kva fase i utdanningsløpet som i størst grad er ansvarleg for at arbeidarklasse-elevar "forsvinn" frå utdanningssystemet. Dersom ein kan svara på dette, kan ein samstundes få svar på korleis ein best kan gripa problemet politisk. Med utgangspunkt i empiriske observasjonar av utdanningslagdeling gjer dei fleire simuleringar, der dei ser på kor mange arbeidarklasse-elevar som ville tatt høgare utdanning, *dersom* ein kunne eliminert primære og/ eller sekundære effektar ved fleire "punkt" i utdanningsløpet. Dei konkluderer med at det er ved å redusera prestasjonsskilnadar på grunnskulen, samt valskilnadar i den første utdanningsovergangen, at ein kan forbetra utdanningstileigninga til arbeidarklasse-elevar (Neugebauer og Schindler 2012: 30-31). Eventuelle intervensjonar seinare i studieløpet derimot, har lite eller ingen verknad på sosial ulikskap i utdanningstileigning. Det er naturlegvis usikkert om dette funnet kan overførast til ein norsk kontekst, men konklusjonen deira er uansett veldig interessant. Fokus i den føreliggande oppgåva er på nettopp skuleprestasjonar på grunnskulenivå, samt overgangen til vidaregåande skule. Det er mykje som tyder på at desse to sosiale fenomena er av spesiell viktighet når det gjeld sosial ulikskap i utdanningstileigning.

### **1.1.1 Den største sosiale utsilinga**

Me skal altså sjå nærare på val av vidaregåande utdanning etter avslutta grunnskule. Dette er eit svært viktig val som får konsekvensar for sosial ulikskap i rekruttering til høgare utdanning, og dermed sosial reproduksjon i samfunnet (Hansen 2005: 154). Denne

---

<sup>1</sup> *Primære effektar* er definert som sosiale skilnadar i skuleprestasjonar, medan *sekundære effektar* er definert som sosiale skilnadar i utdanningsval.



utdanningsovergangen er i tillegg spesielt viktig sidan det er i dette valet *den største sosiale utsilinga* skjer (Hansen 2005: 134). Tydinga av sosial bakgrunn vert mindre oppover i studiekarrieren, og er minst i overgangen frå vidaregåande skule til høgare utdanning. Dette var Robert D. Mare (1980: 301) tidleg ute med å påpeika, i ein analyse av amerikanske data. Han fann at forklaringskrafta til sosiale bakgrunnsvariablar minka klårt frå den første utdanningsovergangen til den siste<sup>2</sup>. At bakgrunnseffektane er sterkare ved tidlege enn seinare utdanningsovergangar kan seiast å vera blant dei mest robuste funna i lagdelingsforskinga (Breen og Jonsson 2005: 236). Vidaregåande utdanningsval er derfor av spesiell interesse for utdanningssosiologisk forsking, og vil bli lagt under lupen i denne oppgåva.

Det er gode grunnar for å studera utdanningsval nærare, men kva med skuleprestasjonar? Elevane sine karakterar er først og fremst veldig avgjerande for kva utdanning og/ eller yrke dei siktar seg inn på. Ein elev som får svært dårlege karakterar vil til dømes ikkje ha moglegheit til å velja fritt kva vidaregåande linje han/ho skal gå på, sidan det er poenggrenser for å koma inn på dei fleste linjer. I tillegg vil sannsynlegvis ei rekke negative erfaringar med låge karakterar påverka sjølvtiliten til eleven, i den forstand at han/ho ikkje vil tru at ei studiekarriere er realistisk (Knudsen 1980). Karakterane er derfor ein viktig del av elevane sitt ”reknestykke” når dei skal bestemma seg for kva utdanning og yrke dei skal velja. Ein kan argumentera for at skuleprestasjonane verkar som eit instrument, i den forstand at grunnskulepoeng berre vert nytta som ”inngangsbillett” til vidaregåande skulegong. Men skuleprestasjonane er også interessante i seg sjølv. Ein elev sine skuleprestasjonar vil kunne sei noko om hans eller hennar akademiske potensial. I tillegg vil det vere interessant å sjå om det er sosiale eller kjønnsmessige skeivheitar i utdanningsprestasjonar. Elevane sine skuleprestasjonar vil derfor bli undersøkt i eit eige analysekapittel.

### **1.1.2 Det første forgreiningspunktet**

Når elevane nærmar seg slutten av 10. klasse på grunnskulen, står dei overfor eit viktig vegval, nemleg kva vidaregåande linje og kva vidaregåande skule dei skal velja. Elevane kan

---

<sup>2</sup> For å fullføra grunnskulen forklarte sosiale bakgrunnsvariablar 27 %, for å fullføra High School forklarte sosial bakgrunn om lag 13 %, og for å fullføra College og fortsetja på ei høgare utdanning, var innflytelsen til sosialt opphav svært nær null.

velja mellom i alt 12 linjer<sup>3</sup>, der 3 av linjene er studieførebuande, medan 9 er yrkesfaglege. Sidan denne oppgåva i stor grad handlar om rekruttering til høgare utdanning, er fokus retta mot skiljet mellom yrkesfagleg og studieførebuande linjer. Oppgåva skal, med andre ord, sjå på elevane sitt sannsyn for å velja allmenn- eller yrkesfag.

Eit fellestrekk ved så godt som alle utdanningssystem er at dei tvingar individet eit gitt antall gonger i løpet av skuleringa, til å velja om han/ho vil bli verande på vegen mot høgare utdanning, om han/ho vil sikta mot ein prestisje-høgare utdanningsinstitusjon, osb. (Boudon 1974: 108). Kvar elev/ student står derfor overfor alternativet om å fortsetja, eller slutta, på vegen mot høgare utdanning ved fleire ”punkt” etter grunnskulen (Boudon 1974: 70-71). Valet av vidaregåande utdanning er *det første forgreiningspunktet* for norske elevar, og om ein vel allmenn- eller yrkesfagleg retning vil ofte vera svært bestemmande for kvar eleven ender opp når det gjeld utdanning og yrke.

I dei fleste land forbereder allmennfaglege linjer elevane for høgskular og universitet, medan yrkesfaglege linjer forbereder elevar for direkte inngang til arbeidsmarknaden (Shavit og Müller 2000: 30-31). Ein kan argumentera for at dette skiljet vert for grovt, sidan dei fleste skulesystem (inkludert det norske) opnar for at ein elev kan byta studielinje, og deretter fortsetja på vegen mot høgare utdanning. I tillegg kan elevar som vel yrkesfaglege linjer bli tatt opp til universitet og anna tertiær utdanning. Det inneberer ofte at ein må gå eit eller fleire ekstra år på skulen, til dømes gjennom påbygging til generell studiekompetanse. Men det er store skilnadar mellom elevar som tek yrkes- og allmennfag når det gjeld kor mange som faktisk tek høgare utdanning. Det at ein elev har moglegheita til å fortsetja studiekarrieren, betyr ikkje nødvendigvis at denne moglegheita vert nytta (Boudon 1974: 71). Mykje tyder på at det skiljet som vert skapt etter grunnskulen får varige konsekvensar for studie- og yrkeskarrierane til ungdommane.

### 1.1.3 Samfunnsmessig relevans

Mykje utdanningssosiologisk forskning relaterer seg til sosial ulikskap, og det kan verka som om likskap er eit overordna ideal innanfor utdanningsforskning. Men kvifor er det viktig å

---

<sup>3</sup> *Studieførebuande linjer*: Idrettsfag, Musikk, Dans og drama, og Studiespesialisering. *Yrkesfaglege linjer*: Bygg- og anleggsteknikk, Design og handverk, Elektrofag, Helse og sosialfag, Medier og kommunikasjon, Naturbruk, Restaurant- og matfag, Service og samferdsel, Teknikk og industriell produksjon.

sikra jamn sosial rekruttering til høgare utdanning? Kvifor treng me kunnskap om prosessane som leiar fram til dei observerte sosiale ulikskapane i utdanningstileigning? Først og fremst er det snakk om *rettferdighets-omsyn*. Det er urettferdig dersom born av privilegert bakgrunn i uforholdsmessig stor grad oppnår dei høgaste utdanningane, og dermed dei mest attraktive jobbane i samfunnet. Kanskje oppnår dei i tillegg desse fordelane (delvis) på tross av deira ferdigheiter. For å kunne lyssetta dette er det derfor avgjerande å innhenta informasjon om prosessane som leiar fram til eventuelle sosiale ulikskapar. I tillegg til rettferdighets-omsyn, er det minst tre gode grunnar for å sikra jamn sosial rekruttering til høgare utdanning (Dryler 1998: 8-9):

- I. Høgt utdanningsnivå har *ibuande verdi* for individet, i form av intellektuell stimulering og oppfylling av ønskje om å læra.
- II. Det er linka til *effektivitet* med omsyn til samfunnet i stort. Det er sløseri av talent om det å vera medlem av ei gruppe (anten det gjeld klasse, kjønn, eller etnisitet) er ei hindring for dei ”briljante”.
- III. Eit anna potensielt problem har med *representasjon* å gjera. Somme grupper har minimal representasjon i høge og viktige samfunnsposisjonar, og det vert derfor eit demokratisk ideal at personar med ulik bakgrunn tek høgare utdanning.

Utdanningssystemet fungerer som ei sorteringsmekanisme til status og posisjonar i vaksenlivet, samt er ein kritisk suksessfaktor i forhold til deltaking på arbeidsmarknaden (Hestmann 1999: 11-12). Ungdom med høgast utdanningsnivå vil, i større grad, sikra seg dei gjæveste posisjonane i yrkeslivet. Det er derfor eit politisk ønske<sup>4</sup> om å sikra jamn sosial og kjønnsmessig rekruttering til vidare utdanning, noko stortingsmeldinga ... *og ingen stod igjen* (St.meld. nr. 16, 2006-2007) vitnar om. Kva som verkar inn på elevar sitt val av vidaregåande skule vert dermed eit viktig spørsmål, både sosiologisk og samfunnspolitisk.

## 1.2 GRUNNTREKK I TIDLEGARE FORSKING

Me skal no venda fokus over på grunntrekk i den tidlegare forskinga, for å etablera kva me allereie veit om utdanningstileigning. Denne gjennomgangen er kortfatta, og me kjem nærare

---

<sup>4</sup> I alle fall for den sittande raud-grøne Regjeringa.

inn på tidlegare forskning i kapittel 2, og det teoretiske fundamentet i kapittel 3. Først skal me sjå på skuleprestasjonar, og deretter på utdanningsval.

### 1.2.1 Skuleprestasjonar og kulturell kapital

Det at born frå høgare sosiale klasser oppnår dei beste karakterane er eit velkjent utdanningssosiologisk funn. Raymond Boudon (1974), og Bourdieu og Passeron (1990 [Originalutgåve 1970]) var tidleg ute med å påpeika dette. Men det er også mykje som tyder på at det er distinksjonar *innan* dei høge klassane når det gjeld skuleprestasjonar. I ein artikkel av nyare dato finn Andersen og Hansen (2011: 12) at elevar med opphav i klassane med mest *kulturell kapital*<sup>5</sup> får dei høgaste karakterane, medan elevane med bakgrunn i dei økonomiske klassane får dei lågaste karakterane. Spørsmålet er korleis desse observerte sosiale mønstra i skuleprestasjonar best kan forklarast. Den leiande teorien på feltet i dag er kulturell kapital-teori, som vart utvikla av Pierre Bourdieu.

Bourdieu seier at utdanningssystemet er tilpassa born med høgare klassebakgrunn (Fekjær 2009: 294). Det er deira *habitus*<sup>6</sup> som vert verdsatt i skulen, og dei vil i større grad føla seg heime i utdanningssystemet. Elevar med høgare utdanna foreldre har meir kulturell kapital enn andre elevar, og dei vil ofte oppnå betre karakterar. Det er (minst) tre måtar kulturell kapital verkar inn på elevane sin skulegong (Kalmijn og Kraaykamp 1996: 24):

- I. Born av familiar med meir kulturell kapital er betre til å læra akademisk materiale.
- II. Dei er allereie godt kjende med abstrakte og intellektuelle emne.
- III. Dei vert behandla meir positivt av lærarane.

Til saman fører dette til dei observerte sosiale skilnadane i utdanningsprestasjonar, i følge tilhengarar av denne teoritradisjonen.

---

<sup>5</sup> Eit omgrep me kjem tilbake til seinare i oppgåva.

<sup>6</sup> Eit omgrep me kjem tilbake til seinare i oppgåva.

### 1.2.2 Utdanningsval og sosiologisk rasjonelle val

Men det er ikkje berre elevane sitt karakternivå som er bestemmande for kva utdanning han/ho siktar seg inn på. Det er velkjent at elevar med høgare sosial klassebakgrunn i større grad enn andre fortset mot ei høgare utdanning, når ein held prestasjonsnivået konstant. Igjen bidrar Boudon (1974) og Bourdieu og Passeron (1970), saman med Mare (1980), med empiri på området. Alle tre påpeikar dei forskjellige ”overlevingsratane” mellom sosiale klassar med omsyn til høgare utdanning. Til høgare sosial klassebakgrunn ein ungdom har, til større sannsyn for allmennfagleg utdanning, og påfølgjande høgare utdanning. Og denne samanhengen er ikkje berre ein funksjon av elevane sitt prestasjonsnivå. To elevar som har *like skuleprestasjonar, men ulik sosial bakgrunn*, har forskjellig sannsyn for å overleva forbi eit gitt forgreiningspunkt (Boudon 1974: 83).

Med omsyn til å forklara dette empiriske mønsteret er ulike former for *sosiologisk rasjonelle val*- teori leiande på feltet i dag. Dette teoretiske perspektivet tek utgangspunkt i Boudon (1974: 111) sin rasjonalitetsteori, som antar at folk handlar i henhold til sine interesser i den forstand at dei prøver å maksimera nytta ved deira val. Breen og Goldthorpe (1997) står bak den mest kjende forlenginga av Boudon sin teori. Modellen til Breen og Goldthorpe- består av tre teoretiske antagelsar som skal forklara dei vedvarande klasse-skilnadane i utdanningstileigning (Davies et.al. 2002: 693):

- I. *Relativ risiko aversjon* oppmuntrar born frå meir fordelaktig bakgrunn til å velja ei allmennfagleg studieretning (og påfølgjande høgare utdanning), slik at ein kan oppretthalda familien sin klasseposisjon (unngå sosial degradering).
- II. Primære effektar som verkar gjennom ferdigheiter (born av høgare klasse har, i snitt, høgare målt akademiske ferdigheiter på grunn av genetiske, psykologiske og/ eller kulturelle utrustingar).
- III. Skilnadar i ressursnivå familiane har tilgjengeleg til å møte kostnadane ved utdanning, inkludert direkte kostnadar og ”mista” inntekt.

Ideen er at dei observerte skilnadane i utdanningsval skal kunne bli forklart ved hjelp av klasseskilnadar i desse tre teoretiske antagelsane (Stocké 2007: 506). Elevar vil ta eit val ut

frå ei vurdering av kostnad og nytte ved dei ulike alternativa. I denne kostnadskalkylen spelar den økonomiske situasjonen til familien ei nøkkelrolle.

### 1.2.3 Kritikk av leiande teoretiske perspektiv

Sjølv om kulturell kapital- og sosiologisk rasjonelle val- teori er dei mest dominerande perspektiva innanfor sosiologisk utdanningsforskning i dag, er det ikkje sikkert at dei sit med alle svara. Desse to perspektiva kjem berre eit stykke på veg når det gjeld å forklara elevane sine skuleprestasjonar og deira påfølgjande utdanningsval. Teoriane har, med andre ord, behov for nyansering. Som eit ledd i denne nyanseringa vil me i løpet av oppgåva forsøka å spesifisera kva sosiale mekanismar som genererer dei observerte mønstra i skuleprestasjonar og utdanningsval. Dette kjem me nærare inn på i kapittel 3<sup>7</sup>.

## 1.3 FORSKINGSSPØRSMÅL

Me skal i løpet av denne studien fokusera på 10. klasseelevar si utdanningstileigning. Oppgåva tek utgangspunkt i Raymond Boudon (1974) sitt analytiske skilje mellom *primære* og *sekundære effektar* av sosial bakgrunn<sup>8</sup>. Primære effektar omhandlar *prestasjonsskilnadar* på bakgrunn av ulik kulturell utrustning, medan sekundære effektar dreiar seg om påfølgjande *valskilnadar* (mellom elevar som har likt prestasjonsnivå). Men sjølv om Boudon sin klassiske studie ”Education, Opportunity and Social Inequality” er ei viktig inspirasjonskjelde, vil me også hente inspirasjon frå andre sentrale sosiologiske arbeid. Oppgåva har ei hovudproblemstilling, som dreiar seg om utdanningsval:

#### I. *Kvifor vel somme elevar ei allmennfagleg studieretning?*

For å komme nærare eit svar på dette spørsmålet skal me sjå på ulike aspekt ved kulturell kapital, elevane sin tidsbruk, sosiale kostnadsvurderingar, samt på nettverket til elevane (venner og signifikante andre). I analysane kjem me til å kontrollera for foreldras utdanning,

---

<sup>7</sup> Sjå spesielt avsnitt 3.3 og 3.4.

<sup>8</sup> Denne oppgåva kjem ikkje til å forsøka å talfesta kor mykje av den sosiale ulikskapen i utdanningstileigning som kan sporast tilbake til primære og sekundære effektar, respektivt (Sjå til dømes Jackson et. al 2007, Erikson og Rudolphi 2010). Oppgåva vil heller sjå på skuleprestasjonar og utdanningsval som to sosiale prosessar, som me vil forsøka å få ei betre forståing av.

kjønn, og skuleprestasjonar. Men før me kjem så langt skal me fokusera på ein av kontrollvariablane, nemleg skuleprestasjonar. Underproblemstillinga er som følgjer:

## *II. Kvifor får somme elevar gode karakterar?*

Det er velkjent at elevane sitt karakternivå legg visse føringar for deira påfølgjande utdannings- og yrkestileigning. Men skuleprestasjonane er i tillegg interessante i seg sjølv: Dei vil kunne sei noko om elevane sitt ”akademiske potensial”. Me skal derfor nytta eit analysekapittel til å sjå på karakterar. I denne forbindelse skal me fokusera på ulike aspekt ved kulturell kapital, elevane sin tidsbruk, og sosiale kostnadsvurderingar. I analysane vil kjønn og foreldras utdanning bli nytta som kontrollvariablar. Meir nøyaktig spesifiserte hypotesar kjem me tilbake til mot slutten av kapittel 3.

## **1.4 SPØRJESKJEMADATA OG UTDANNINGSFORSKING**

Datamaterialet som denne oppgåva tek utgangspunkt i er ei spørjeskjemaundersøking som vart gjennomført ved fem ungdomsskular i to kommunar på Vestlandet: Etne og Vindafjord kommune. I alt 170 10. klasseelevar har svara på undersøkinga. Hovudgrunnen til at denne datainnsamlingsmetoden vart nytta (og ikkje bruk av registerdata, til dømes) heng saman med målet om å koma nærare ei forklaring av dei vedvarande sosiale ulikskapane i utdanningstileigning. For å få til dette er det hensiktsmessig å gå inn på eit tidspunkt *før* det endelege valet vert tatt, slik at ein (forhåpentlegvis) kan få innblikk i kva sosiale mekanismar som er involvert. Men sidan spørjeskjema-datamaterialet vårt berre er ei *tverrsnittundersøking*, vert eventuelle konklusjonar om sosiale mekanismar nokså foreløpige. Avgrensingar og eventuelle svakheiter ved spørjeskjemadata vert drøfta nærare i kapittel 4.

## **1.5 OPPGÅVESTRUKTUR**

Oppgåva startar med ein gjennomgang av tidlegare forskning (kapittel 2). Der skal me etablera det me allereie veit om utdanningstileigning ved hjelp av norsk, skandinavisk og internasjonal litteratur. Etter ein relativt kortfatta litteraturgjennomgang, skal me bygga det teoretiske fundamentet for oppgåva (kapittel 3). Her ser me nærare på dei leiande teoretiske perspektiva

innanfor utdanningssosiologi, både historisk og notidig. Kapitlet tek også opp analytisk sosiologi og handlingsteori. Deretter drøftar me kva sosiale mekanismar som potensielt kan tenkast å generera dei observerte mønstra i skuleprestasjonar og utdanningsval. Kapitlet vert avslutta med spesifisering av hypotesar.

Når det teoretiske fundamentet er lagt, skal me venda blikket mot data og metode (kapittel 4). Kapitlet startar med ein gjennomgang av spørjeskjemadata og utval. Deretter vendes fokus mot operasjonalisering av variablar, samt analysestrategiar og metodikk. Kapitlet avsluttar med ei drøfting av svakheiter ved datamaterialet. Etter denne metodiske gjennomgangen startar analysedelen av oppgåva, med deskriptiv statistikk (kapittel 5). Dette korte kapitlet ser på korleis utvalet fordeler seg på dei forskjellige variablane. Først ser me på avhengige variablar (skuleprestasjonar og utdanningsval), deretter på uavhengige variablar.

Etter ein kort, deskriptiv del går me i gang med underproblemstillinga, som handlar om elevane sine skuleprestasjonar (kapittel 6). Me startar med ein basismodell, før me introduserer dei forskjellige forklaringsvariablane. Kapitlet vert avslutta med ein utvida modell, samt somme prediksjonar av gjennomsnittskarakter. Deretter vendes fokus mot hovudproblemstillinga, nemleg utdanningsval (kapittel 7). Strukturen er lik som i førre analysekapittel. Først ein basismodell, deretter introduserer me dei forskjellige forklaringsvariablane. Til slutt i kapitlet går me gjennom ein utvida modell, og ser nærare på ein del predikerte verdiar. Heilt til slutt kjem diskusjonen (kapittel 8). Her samanfattar me dei empiriske funna, samt diskuterer sosiale mekanismar som potensielt er involvert. Oppgåva vert avslutta med ein konklusjon, metodiske betraktningar, samt framlegg for vidare forskning.



## **2 TIDLEGARE FORSKING**

I dette kapitlet skal me kort gå gjennom ein del sentrale bidrag i tidlegare utdanningssosiologisk forskning. Poenget med denne delen av oppgåva er å visa kva me allereie veit når det gjeld skuleprestasjonar og utdanningsval<sup>9</sup>. Kapitlet startar med ei utgreiing av sosial lagdelingsforskning, før fokus vert retta meir spesifikt mot utdanning. Her skal me sjå på arbeid som tek for seg skuleprestasjonar, og studiar av utdanningsval vert gjennomgått. Avslutningsvis vert dei sentrale funna summert opp.

### **2.1 SOSIAL LAGDELING**

Studie av utdanningstileigning er nært knyta til lagdelingsforskning (Dryler 1998: 7). Dette fordi eit individ si utdanningstileigning er ein viktig determinant for kva sosial posisjon han eller ho ender opp med. Folk frå ulike klassar opplev ulike livssjansar: middelklasse-posisjon er positivt assosiert med løn, arbeidsforhold, helse, og sjanse for å leva lenge. Det er derfor viktig å få kunnskap om prosessane som leiar fram til ein person sin endelege klasseposisjon, og studiet av utdanningstileigning er sentralt for ei slik forståing.

Så tidleg som i 1927 argumenterte Sorokin for at me må forstå den vertikale sirkuleringa av individ som heile tida føregår i samfunnet. Sorokin var derfor den første som lanserte sosial mobilitet som eit viktig problem for sosiologisk forskning (Blau og Duncan 1967: 2). Men sjølv om Sorokin var først ute med å introduserte sosial lagdeling som eit viktig sosiologisk forskingsemne, er det Blau og Duncan som oftast vert knyta til sosial lagdeling<sup>10</sup>. I ”The American Occupational Structure” stiller dei spørsmålet: korleis vert dei observerte yrkesmobilitets-mønstra påverka av diverse faktorar? For å få svar på dette må ein dekomponera yrkesmobilitets-konseptet til sosialt *opphav* og yrkes-*destinasjon* (Blau og Duncan 1967: 9). Det er denne dekomponeringa som Blau og Duncan er mest kjend for.

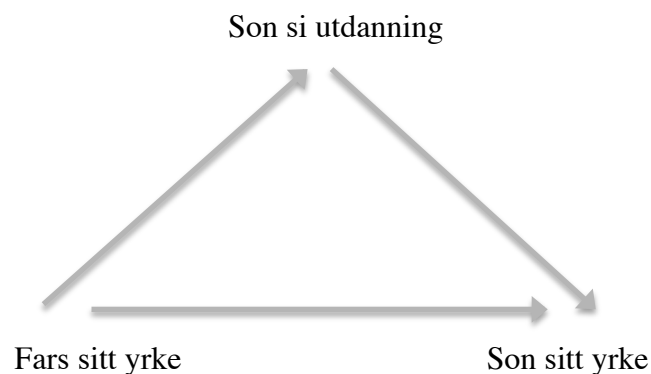
---

<sup>9</sup> Sidan det ikkje er mogleg å gå i djupna på alle bidraga, vert skildringa noko overflatisk. Det er til dømes ikkje rom for å skildra datamaterial og operasjonaliseringar på ein detaljert måte. Men sidan siktemålet med dette kapitlet er å gje ein grov oversikt over feltet, er det ikkje nødvendig med slike detaljar.

<sup>10</sup> Blau og Duncan laga modellen som ligg til grunn for det såkalla OED-triangelet. OED står for Origin – Education – Destination.

Basismodellen for stratifikasjonsprosessen, som vart lansert av Blau og Duncan, samanliknar yrkesstatusen til to generasjonar, for å kunne utforska openheita til samfunnet (Birkelund 2006: 336). Denne relasjonen vert, som nemnd, dekomponert i to delar:

- I. Ein direkte effekt av far sitt yrke på respondenten sitt yrke.
- II. Ein indirekte effekt av far sitt yrke, via respondentens utdanningstileigning, på respondentens yrke.



Styrken på forholdet mellom far og son<sup>11</sup> sitt yrke kan bli tatt som ein indikator på kor opent eit samfunn er. Ved hjelp av denne dekomponeringa dokumenterer Blau og Duncan (1967) korleis foreldre ”overfører” deira sosiale status til sine born. I denne ”overføringa” spelar utdanninga ei svært viktig rolle, og no skal me sjå på forholdet mellom utdanning og sosial lagdeling.

### 2.1.1 Utdanning og sosial lagdeling

Sannsynet for å oppnå ei universitetsutdanning er svært mykje høgare blant dei med høg enn lav klassebakgrunn (Shavit & Blossfeld 1993, Erikson & Jonsson 1996a). Eit slikt mønster prega av store og stabile ulikskapar er også dokumentert i Noreg (Hansen 2005: 134). Dei vedvarande sosiale ulikskapane i utdanningstileigning i den vestlege industrialiserte verda er

---

<sup>11</sup> Modellen fokuserer på forholdet mellom *far* og *son* sidan det var mindre vanleg at kvinner hadde betalt arbeid utanfor heimen i USA på 1960-talet. I dag er det eit opent operasjoniseringsspørsmål kven av foreldra ein nyttar som mål på sosial bakgrunn.

fortsatt eit mysterium<sup>12</sup> for forskarar og politikarar (Holm og Jæger 2008: 199). Den vedvarande ulikskapen er paradoksal sidan det i etterkrigstida har blitt investert stort i dei fleste land sine utdanningssystem, med eit eksplisitt mål om å utjamna utdanningsmoglegheitene. Shavit og Blossfeld (1993: 20-21) fann, til dømes, ingen vesentlege endringar i utdanningslagdelinga i 11 av 13 land som var med i undersøkinga deira. Sverige og Nederland var dei einaste landa der ei markert utjamning hadde skjedd mellom sosioøkonomiske strata med omsyn til utdanningstileigning<sup>13</sup>. Dette tilsynelatande paradokset kan forklarast med at når utdanningssystemet ekspanderte, auka utdanningstileigninga for born i *alle* sosiale klassar, og dermed for høge klassar inkludert (Birkelund 2006: 340). Sjølv om det er fleire som tek høgare utdanning no, er dei *relative* utdanningsmobilitet-sjansane meir eller mindre uendra.

Dersom ein skal koma nærare ei forklaring av dei vedvarande sosiale ulikskapane i utdanningstileigning er det nødvendig å sjå på to vesentlege delar av utdanningskarrieren til ein elev, nemleg *skuleprestasjonane* og *utdanningsvalet*. Det er desse to sosiale fenomena me no skal retta fokus mot.

## 2.2 SKULEPRESTASJONAR

Ideelt sett skal utdanningssystemet fungera meritokratisk, i den forstand at det er elevane med dei beste skuleprestasjonane, og det største akademiske potensialet, som tek høgare utdanning. Dette er sant, til ei viss grad. Elevar med gode karakterar planlegg i større grad vidare utdanning, og på eit høgare nivå, enn elevar med mindre gode karakterar (Hestmann 1999: 17). Knudsen (1980: 114) seier at ungdom med mindre gode skuleprestasjonar mistar trua på at dei kan gjera noko med sin eigen situasjon, i tillegg til at deira vidare moglegheiter

---

<sup>12</sup> Dette er ikkje eit mysterium for tilhengjarar av *modernitetsteorien*. I følge denne teorien forventar ein at den *direkte* effekten av sosial bakgrunn vert svakare, medan det er meir opent når det gjeld den *indirekte* effekten (effekten som går via respondentens utdanning).

<sup>13</sup> Eit funn som er omdiskutert. Det er empiri som tyder på at det har vore ei utjamning i 8 europeiske land (Breen, Luijkx, Müller og Pollak 2009: 1513-1516). Av desse 8 landa er den utjamnande tendensen tilsynelatande sterkast i Sverige, Nederland, Storbritannia, Tyskland og Frankrike. Størstedelen av nedgangen i ulikskap skjedde i løpet av ei relativt kort tidsperiode (om lag 30 år) rundt midten av 1900-talet. Grunnen til at Breen et. al. finn ein annan samanheng (enn Shavit og Blossfeld) mellom sosial klasse og utdanningstileigning har sannsynlegvis å gjera med storleiken på utvalet i undersøkinga (Shavit og Blossfeld har kanskje ikkje stor nok N til å oppdaga ein eventuell utjamnande tendens). Men uansett om den vedvarande sosiale ulikskapen i utdanningstileigning ikkje er like stor som ein før har antatt, vil ei betre forståing av skuleprestasjonar og utdanningsval vera essensiell kunnskap.

er avgrensa. På den andre sida vil elevar med gode prestasjonar oppleve ei stor grad av mestring. Det føreligg, med andre ord, ein klar samanheng mellom skuleprestasjonar og fagleg sjølvtrillit. Men kven er det som oppnår dei høgaste karakterane? Det er velkjent at jenter i snitt presterer betre enn gutar. Med norske data bekreftar ein relativt ny NIFU-rapport tidlegare funn med omsyn til kjønn sin effekt på karakternivå (Opheim et. al. 2010: 184). Jenter er betre enn gutar i alle fag (minus kroppsøving), og oppnår i gjennomsnitt 4 grunnskulepoeng betre enn gutane.

Det er altså ein viss kjønsskilnad i skuleprestasjonar. Men er gode karakterar jamt fordelt, sosialt sett? Føreliggande empiri tyder ikkje på det. Det at born frå høgare sosiale klasser oppnår dei beste karakterane er eit velkjent utdanningssosiologisk funn. Raymond Boudon (1974), og Bourdieu og Passeron (1990 [Originalutgåve 1970]) var tidleg ute med å påpeika dette. Men det er også mykje som tyder på at det er distinksjonar *innan* dei høge klassane når det gjeld skuleprestasjonar. I ein artikkel av nyare dato finn Andersen og Hansen (2011: 12) at elevar med opphav i klassane med mest *kulturell kapital*<sup>14</sup> får dei høgaste karakterane, medan elevane med bakgrunn i dei økonomiske klassane får dei lågaste karakterane. Dette funnet kan supplerast av ein ny rapport frå NIFU<sup>15</sup> som fokuserer på elevar sin prestasjonsutvikling (Wiborg et. al. 2011: 142-143). Rapporten slår fast at foreldras utdanning har stor innverknad på elevane sin prestasjonsutvikling, og det ser ut som om foreldras utdanning har meir å seie enn foreldras inntekt. Dette støttar opp om tidlegare funn med omsyn til horisontale skilnadar innan dei høgare klasseposisjonane (Andersen 2009, Andersen og Hansen 2011).

Det sterke fokus på prestasjonar i grunnskulen har ført til utbreiing av oppfatninga at sosial ulikskap i skulen i all hovudsak dreier seg om prestasjonsskilnadar, og at årsakene til desse skilnadane må søkast i elevens heimemiljø i staden for på skulen (Hansen 2005: 136).

I den siste stortingsmeldinga om ulikskap i utdanning ... *og ingen stod igjen* (St.meld. nr. 16, 2006-2007) vert det foreslått ei rekke tiltak som inngår i ”regjeringa sin politikk for korleis utdanningssystemet i større grad kan bidra til sosial utjamning” (Hansen 2011: 174). Meir bruk av IKT i opplæringa, og utviding av skuledagen er dømer på tiltak som vert foreslått (St.meld. nr. 16, 2006-2007: 74-75). Felles for dei politiske tiltaka i stortingsmeldinga er at dei er retta mot å motverka sosial ulikskap i skuleprestasjonar gjennom å heva nivået blant elevar frå lågare sosiale klassar. På denne måten skal skulesystemet bidra til sosial utjamning.

---

<sup>14</sup> Eit omgrep me kjem tilbake til seinare i oppgåva.

<sup>15</sup> Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

Berre eit av tiltaka har eit anna formål, nemleg å forbetra rådgevinga i forbindelse med utdanningsval.

### 2.2.1 Berre prestasjonsskilnadar?

Er det berre elevane sitt karakternivå som er bestemmande for kva utdanning han/ho siktar seg inn på? I ein ny studie ser Marianne Nordli Hansen (2011: 184-185) på betydinga av klassebakgrunn og karakterar for kva utdanning elevane endar opp med. Ho finn at karakterar har stor innverknad på kva slags utdanning ein oppnår, men det har også elevane sin sosiale klassebakgrunn. Og det er ikkje berre foreldra sin klasseposisjon som betyr noko, men også besteforeldra sin klasseposisjon har betyding. Vidare finn Hansen vesentlege skilnadar blant elevar med *like* karakterar. Til dømes så vil 75 prosent av dei som har elitebakgrunn<sup>16</sup> i minst to generasjonar, og gjennomsnittskarakter, velja allmennfagleg studieretning. Blant elevar som har arbeidarklassebakgrunn i minst to generasjonar og same karakternivå, er det 25 prosent som tek det same valet. Det er altså ikkje slik at rekrutteringa til høgare utdanning er ein refleksjon av fordelinga av evner og talent i befolkninga, tvert imot er det store skilnadar blant dei som skårar likt når det gjeld skuleprestasjonar.

Sosiale ulikskapar i utdanningstileigning skuldast derfor både at det er sosiale skilnadar i *prestasjonar*, og at personar med like prestasjonar, men forskjelleg klassebakgrunn, gjer ulike *val* (Hansen 2005: 134). Dette er på inga måte ei ny innsikt. At born frå høgare sosiale klassar presterer betre på skulen, og i ei større grad fortset til høgare utdanning gitt deira prestasjonar, vart observert allereie på 1940- og 50- talet (Erikson og Rudolphi 2010: 292). Det er dermed eit velkjent funn frå utdanningsforskinga at elevar med høgare klasseopphav har størst sannsyn for å fortsetja til høgare utdanningsnivå, i forhold til elevar med lågare klassebakgrunn, sjølv om dei har like utdanningsprestasjonar (Andersen og Hansen 2011: 12).

---

<sup>16</sup> For å måla foreldra sin klasseposisjon vert klassifikasjonen Oslo Register Data Class Scheme (ORDC) nytta (Hansen 2011: 177-178). Denne deler inn befolkninga i 13 klassar, med utgangspunkt i skiljet mellom økonomisk og kulturell kapital (samt dei som har ein symmetrisk kapitalsamansetning). Elitebakgrunn betyr her professor, kunstnar, dommar, eller toppleiar i næringsliv, til dømes.

## 2.3 UTDANNINGSVAL

Når det gjeld utdanningsval er jenter til ein viss grad overrepresentert på allmennfaglege studieretningar. I følgje tabell 166 i Statistisk årbok 2011 er nesten 55 % av alle som vel studieførebuande linjer jenter<sup>17</sup>. Det er i tillegg eit velkjent funn at elevar med høgare sosial klassebakgrunn i større grad enn andre fortset mot ei høgare utdanning. Nok ein gong bidrog Boudon (1974) med dokumentasjon på dette området, med franske data. I Frankrike var også Bourdieu og Passeron (1970) tidleg ute med å påpeika dei forskjellige ”overlevingsratane” mellom sosiale klassar med omsyn til høgare utdanning. Frå USA er Robert D. Mare (1980) sine analysar ein klassikar. Sjølv om desse ulike bidraga har forskjellige vitenskapsteoretiske utgangspunkt<sup>18</sup>, er dei einige om ein ting: til høgare sosial klassebakgrunn ungdommen har, til større sannsyn for allmennfagleg utdanning, og påfølgjande høgare utdanning. To elevar som har like skuleprestasjonar, men ulik sosial bakgrunn, har derfor forskjellig sannsyn for å overleva forbi eit gitt forgreiningspunkt (Boudon 1974: 83). I vårt tilfelle er forgreiningspunktet val av vidaregåande utdanning, og dei som ”overlever” er elevane som vel ei studieførebuande linje. Men alle desse tre klassiske litteratur-bidraga er internasjonale, og det er i så måte usikkert om funna kan overførast til skandinaviske forhold. Svenske sosiologar har lenge vore opptatt av utdanning, og kan bidra med viktige innsikter. Jonsson (1993: 124) konkluderer at ei rekke sosial bakgrunnsvariablar har fått mindre å seie for utdanningstileigninga i Sverige i løpet av dei siste tiåra. Men på tross av denne utjamninga, er det fortsatt store, vedvarande ulikskapar mellom ulike sosiale klassar. Likeins viser dei solide analysane til Erikson og Jonsson (1996b: 91) at klasse-spesifikk utdanningsulikskap har minka i Sverige i løpet av perioden frå 1930 til 1970<sup>19</sup>. Men også desse resultata tyder på at utdannings-”ulempene” til arbeidarklasseborn fortsatt er markante. Men denne svenske forskinga handlar ikkje primært om *val av utdanning*, og derfor skal me no retta fokus på to studiar frå Skandinavia som ser på nettopp det.

---

<sup>17</sup> Sjå appendiks A for oversikt over prosentandel jenter ved vidaregåande linjer (i Noreg vs. dette utvalet).

<sup>18</sup> Og derfor er ueinige når det gjeld korleis observasjonane skal tolkast.

<sup>19</sup> Medan tiåret før og etter dette var prega av stabile samanhengar mellom klasseopphav og utdanningstileigning.

### 2.3.1 Norsk kontekst

Før me ser på dei to studiane må ein spør seg kva som er spesielt med Noreg. På kva måte skil det norske samfunn seg ut frå andre land? Noreg har mindre klasseskilnadar i verdiar og kulturar på grunn av ein relativt egalitær og homogen befolkning, og eit skulesystem der dei fleste går i den offentlege skulen (Hansen 1986). I følgje Hansen (1986) betyr dette at teoriar som vektlegg klassebestemte skilnadar i verdiar og kultur er mindre relevante som forklaringar på sosial ulikskap i utdanning i Noreg. I mindre klassesdelte samfunn vil det i tillegg vera færre avgrensingar på utdanningsvalet, blant anna på grunn av den relativt gode offentlege studiefinansieringa (Fekjær 2009: 304). Dette opnar for at andre moment enn det reint klassemessige og økonomiske kan spela inn for elevane sin utdanningstileigning.

### 2.3.2 Skilnadar mellom Oslo aust og Oslo vest

Hansen (2005: 149) finn interessante geografiske skilnadar i Oslo når det gjeld vidaregåande utdanningsval, som ikkje berre er ein refleksjon av karakternivået til elevane. Det er til dømes slik at elevar frå vestkanten som har foreldre med vidaregåande utdanning har eit høgare sannsyn for å velja allmennfag enn elevar på same karakternivå frå austkanten som har foreldre med høgare universitetsutdanning (Hansen 2005: 151). Dette skuldast altså ikkje skilnadar i prestasjonsnivå, men utelukkande at elevar med same sosiale bakgrunn og same karakternivå gjer forskjellige val.

Korleis kan ein forklara desse geografiske skilnadane? Sidan elevar frå vestkanten med lågt utdanna foreldre har større sannsyn for å velja allmenn enn elevar frå austkanten med universitetsutdanna foreldre (når ein kontrollerer for karakternivå), er det lite sannsynleg at det er *relativ risiko aversjon*<sup>20</sup> som spelar ei avgjerande rolle. Då ville ein observert eit større samanfall mellom foreldra sitt utdanningsnivå og elevane sin utdanningstileigning. Det verkar meir lovande å venda blikket mot vennenettverket. Dersom ein vel ei utdanning som medfører at ein gjer noko anna enn skulekameratane, involverer dette sosiale kostnader i form av eit fjernare forhold til venner ein har fått gjennom skuleåra (Hansen 2005: 140). Å velja det same som vennene kan derimot sjåast som ei gevinst. Når vala varierer mellom aust og vest, så

---

<sup>20</sup> Eit omgrep me kjem tilbake til i kapittel 3.

stemmer det overeins med tanken om at ønskje om fortsatt samvær med skulekameratar spelar inn i valet av vidaregåande utdanning (Hansen 2005: 152).

### 2.3.3 Økonomisk og sosial gevinst ved utdanningsval

Jæger (2007: 455) fokuserer på økonomiske og sosiale gevinstar ved utdanningsval, ved hjelp av danske data. Han tek utgangspunkt i at oppfatningar om gevinst ved utdanning vert danna i sosiale kontekstar. Og sidan slike oppfatningar vert danna i interaksjon med klassekameratar og signifikante andre, vil nytten til utdanningsvalet ha eit distinkt sosialt aspekt. Som ein konsekvens vil sosiale gevinstar<sup>21</sup> ved utdanning vera viktige for den totale forventa nytten ved utdanningsvalet, i tillegg til forventa økonomisk gevinst. Når elevar skal velja utdanning, prøver dei ikkje berre å maksimera dei langsiktige økonomiske fordelane (Jæger 2007: 474). Dei forsøker i tillegg å maksimera sannsynet for at dei kan bevara eksisterande klassekamerat- og vennsapsrelasjonar, noko Hansen (2005) er inne på.

Jæger finn at både økonomisk og sosial gevinst ved utdanning har uavhengige, signifikante effektar på val av vidaregåande utdanning (Jæger 2007: 474). Funna støttar derfor ideen i *sosiologisk rasjonelle val*- litteraturen om at elevar er rasjonelle valtakarar, der valet kan sjåast som eit forsøk på å maksimera ein kompleks nytte-funksjon som involverer både forventa økonomisk og sosial gevinst. Analysane viser i tillegg at økonomisk gevinst ved utdanning tilsynelatande er noko viktigare enn sosial gevinst når elevane vel vidaregåande utdanning (Jæger 2007: 472).

Oppsummert kan ein slå fast at dei sosiale kostnadane og gevinstante som er hefta ved det vidaregåande utdanningsvalet sannsynlegvis også er viktige. Ein kan ikkje berre fokusera på sosial klasse og økonomiske ressursar dersom ein er ute etter ei fullgod forklaring på dei observerte utdanningsmønstra.

---

<sup>21</sup> Dei sosiale gevinstante tek form av bevaring av sosiale nettverk, sosial godkjenning frå venner og signifikante andre, og inter-generasjonell bevaring av familiestatus.



## 2.4 OPPSUMMERING

Det er eit velkjent utdanningssosiologisk funn at til høgare sosial bakgrunn, til betre sjansar har ein i utdanningssystemet. For å forstå prosessane som leiar fram til sosial ulikskap i utdanningstileigning er det essensielt å fokusera på både *skuleprestasjonar* og *utdanningsval*. Sjølv om karakternivå er svært bestemmande for elevane sitt sannsyn for å fullføra ei høgare utdanning, er det også slik at det er store sosiale skilnadar i utdanningsval, når ein kontrollerer for prestasjonsnivå. Funn frå skandinaviske studiar tyder på at det ikkje er nok å sjå på sosial klasse og økonomiske ressursar om ein er ute etter å forklara dei vedvarande sosiale ulikskapane i utdanningstileigning. Både vener og eventuelle andre sosiale gevinstar må takast med i reknestykket. Dette kjem me nærare inn på i neste kapittel.

## **3 TEORI**

I dette kapitlet skal det teoretiske rammeverket for oppgåva presenterast. Først skal me sjå på ulike teoretiske perspektiv som har vore nytta historisk innanfor utdanningssosiologi. Deretter skal me sjå på dei leiande notidige teoretiske perspektiva når det gjeld å forklara skuleprestasjonar og utdanningsval. Etter denne gjennomgangen flyttar me fokus over på analytisk sosiologi, og innsikter derifrå. Her vert i tillegg handlingsteori presentert. Deretter kjem me inn på kva sosiale mekanismar ein kan forventa å observera med omsyn til skuleprestasjonar og utdanningsval. Til slutt vert det teoretiske fundamentet summert opp, og hypotesar spesifisert.

### **3.1 TEORETISKE PERSPEKTIV: HISTORISK**

I førre kapittel såg me korleis ein elev sin sosiale bakgrunn i stor grad påverkar hans eller hennar utdanningskarriere. Korleis kan ein forklara desse vedvarande skilnadane mellom sosiale klassar med omsyn til utdanning? Det er tre hovudtradisjonar som historisk sett har vore rådande på utdanningssosiologi-feltet:

- I. Kulturteori.
- II. Verditeori
- III. Sosial posisjon-teori.

Me skal no sjå nærare på kvar av desse teoriane, fordi ein kan henta viktige innsikter frå alle.

#### **3.1.1 Kulturteori**

Hovudideen bak kulturteorien er at lågare klasseborn må læra verdiar og ferdigheiter på skulen som familielivet ikkje har førebudd dei på (Boudon 1974: 23). Det er, med andre ord, ein diskrepans mellom kva borna må forholda seg til på skulen, og dei erfaringane dei tek med seg frå heimen. Dette er annleis for middelklasseborn. Det er høg grad av konsensus mellom haldningar og tilnærmingar som vert positivt verdsatt og lært i middelklassefamiliar

på den eine sida, og skulen på den andre. Born av middelklasseopphav nyttar ferdigheiter dei allereie har tileigna seg i familien, og føler seg derfor meir ”heime” på skulen enn born av arbeidarklasseopphav.

Pierre Bourdieu er kanskje den fremste eksponenten for kulturteori, med sine arbeid som omhandlar *kulturell kapital* (Bourdieu 1984, Bourdieu og Passeron 1990). Kulturell kapital vert sett på som den viktigaste form for kapital for born i skulen. I følgje Bourdieu verkar kulturen til dei meste dominerande klassar som ein ”legitim” kultur som kan meistrast i ulik grad (Andersen og Hansen 2011: 1). Dei som har lært desse kulturelle formene frå barndommen av, og derfor har meir kulturell kapital, vil ha størst sannsyn for akademisk suksess, og vil tendera mot å oppnå dei høgaste karakterane. Studentar med arbeidarklasseopphav vil ha ulemper i utdanningssystemet på grunn av avstanden mellom deira klassekultur og den ”legitime” kulturen som dominerer skulesystemet.

*Habitus* er sentralt i Bourdieu sin teori om kulturell kapital. Habitus viser til eit system av varige og overførbare disposisjonar for å oppfatta, vurdera og handla i verda (Bourdieu og Passeron 1990: 40, Wacquant 2012: 65). Ein kan argumentera for at habitus er ein generativ mekanisme, i den forstand at det er aktørane sin habitus som i siste instans genererer dei sosiale ulikskapane i utdanningstileigning, og som dermed bidrar til sosial reproduksjon.

Sjølv om hovudfokus her er på prestasjonsskilnadar, opnar tilhengarar av kulturteorien også for valskilnadar (Fekjær 2009: 294). Arbeidarklassens born gjer det dårlegare på skulen, men sjølv når dei gjer det bra, vil dei ofte velja vekk utdanninga fordi dei ikkje føler seg heime i utdanningssystemet. Den langvarige ”motgangen” arbeidarklasseelevar opplever i skulen fører til at dei ekskluderer seg sjølv frå vidare skulegong. Dette fungerer annleis for elevar med mykje *kroppslaggjort* kulturell kapital (Bourdieu 1986). Aspirasjonane til desse elevane vil bli påverka av deira sosiale bakgrunn, noko som til dels skjer på ein pre-refleksiv måte. For elevar med høg sosial klassebakgrunn vil det å *ikkje* ta sikte på høgare utdanning vera eit utenkeleg scenario. Derfor vil elevar som innehar mykje kulturell kapital ofte ha eit høgare ambisjonsnivå når det gjeld utdanningskarrieren deira, noko som medfører eit større sannsyn for val av studieførebuande linjer.

Kalmijn og Kraaykamp (1996: 24) oppsummerer at effekta av kulturell kapital på skulegong kan bli utøvd på tre måtar:

- I. Born av familiar med meir kulturell kapital er betre til å læra akademisk materiale.
- II. Dei er allereie godt kjende med abstrakte og intellektuelle emne.
- III. Dei vert behandla meir positivt av lærarane.

Kulturell kapital-teori kan derfor bidra med viktige innsikter når det gjeld utdanningstileigning. Men den er ikkje uttømmende: teoritradisjonen har til dømes problem med omsyn til å forklara dei observerte geografiske valskilnadane i Oslo (Hansen 2005).

### **3.1.2 Verditeori**

Der kulturteori ser på overføring av kulturelle ressursar, har verditeorien eit anna perspektiv på sosial ulikskap innanfor utdanningssystemet. Her vendes fokus over på kva *haldningar* ulike sosiale grupper har til utdanning, og kva konsekvensar dette får for elevane sin påfølgjande utdanningstileigning.

Verditeorien hevdar at hovudfaktoren bak ulikskap i utdanningsmoglegheiter er dei ulike verdisystem som finnes i dei forskjellige sosiale klassar. Som eit døme på dette viser Boudon (1974: 22) til Hyman, som seier at ungdom sine jobb-forventingar varierer ut frå deira sosiale bakgrunn. Øvre- og middelklasseborn er opptatt av om jobben møter deira personlege interesser, medan born av lågare klasseopphav er opptatt av økonomiske aspekt, og jobbtryggleik. Desse ulikskapane fører til skilnadar med omsyn til vurdering av høgare utdanning.

Dersom det er slik at forskjellige sosiale grupper verdsetter utdanning i ulik grad, vil det potensielt kunne påverka både skuleprestasjonane og utdanningsvala til elevane. Ein kan sjå for seg at skuleprestasjonar kjem som ei følgje av den verdien skuleprestasjonane vert gitt. Altså at dei elevane som verdsetter utdanning høgt vil leggja meir innsats i skulearbeidet, noko som igjen fører til betre prestasjonar i form av gode karakterar. Kor høgt ein verdsetter utdanning kan også føra til valskilnadar (Hansen 2005: 138-139). Dei ulike haldningane elevane har til utdanning, medfører at høgare utdanning vert sett på som meir verdt å streba

etter i høgare enn i lågare sosiale klassar. Dersom elevar frå lågare sosiale klassar er uinteressert i skularbeidet, vil dei sjeldan ha eit ønskje om å oppnå høgare utdanning. Og sjølv om eleven med lågare klasseopphav har gode nok karakterar til å ta sikte på ei høgare utdanning, vil eleven sannsynlegvis heller velja ei yrkesfagleg linje på vidaregåande.

Det er på mange måtar rimeleg å anta at verdiar og haldningar varierer etter sosial klasse (Hansen 2011: 185-186). Men det er vanskeleg å tru at arbeidarklasseforeldre ikkje har lyst til at borna deira skal oppnå høg utdanning, når ein veit at høgare utdanning er positivt assosiert med livssjansar. I tillegg er det relativt mange med arbeidarklasseopphav som faktisk fullfører ei høgare utdanning. Verditeorien har eit problem i den forstand at den berre forklarar kvifor somme personar handlar slik dei gjer, men ikkje kvifor andre handlar ulikt (Boudon 1974: 111). Verditeorien antar at arbeidarklasse-elevar handlar mot sine egne interesser, dersom dei tek sikte på høgare utdanning. Dette fordi eit slikt val kolliderer stygt med deira verdiar.

### **3.1.3 Sosial posisjon-teori**

Både kultur- og verditeori har viktige innsikter med omsyn til sosial ulikskap og utdanning. Men begge tilnærmingane har svakheiter. Kulturteorien slit med å forklara kvifor det er så store valskilnadar mellom ulike sosiale grupper, medan verditeorien har problem når det gjeld alle elevar med arbeidarklasseopphav som faktisk fullfører høgare utdanning. Sosial posisjon-teori vart utvikla av Raymond Boudon, i forlenginga av Keller og Zavalloni sine arbeid tidleg på 1960-talet, som eit alternativ til verdi- og kulturteorien.

Hovudpoenget bak teorien er at ein må ha individet sin sosiale posisjon som utgangspunkt når ein skal forklara kvifor han eller ho handlar på ein gitt måte. Eit døme kan forklara noko av tankegangen. Sjå for deg to ungdommar som vil bli advokat, den eine stammar frå middelklassen, den andre har lågare klassebakgrunn. Desse to ungdommane har ikkje likt aspirasjonsnivå: lågare klasse-ungdommen har høgare aspirasjonsnivå, sidan han eller ho vil reisa lengre sosiale distansar for å oppfylle ønskje sitt om å bli advokat (Boudon 1974: 23). Det er ikkje nødvendig å anta at ulike sosiale klassar tillegg ulik verdi til oppnåing, eller til rolla høgare utdanning spelar for denne oppnåinga. Det å nå eit gitt utdanningsnivå betyr heller at individet er eksponert for kostnad og nytte, som varierer ut frå sosial bakgrunn. Dei sosiale og økonomiske kostnadane ved å ta høgare utdanning er, med andre ord, forskjellige ut frå kva familiebakgrunn ein har.

Boudon (1974) seier at sosial klassebakgrunn i seg sjølv er ein modell over utdanningsaspirasjonar: born frå høgare klasse-familiar vil tapa sosialt dersom dei ikkje oppnår høgaste utdanningsnivå, medan somme arbeidarklasseborn ”tener” berre ved å ta vidaregåande skulegong. Når ein her snakkar om ”kostnad” og ”gevinst”, må ein hugsa at det ikkje berre er snakk om dei reint økonomiske aspekta ved utdanning. Boudon argumenterer for at rasjonalitetskriteriet for utdanningsval er ikkje-økonomisk, og meir sosialt situert enn det som er vanleg i klassisk økonomisk teori (Holm og Jæger 2008). Med ei slik brei forståing av kostnad/nytte, kan til dømes nærleik til vener, familie, og lokalmiljø spela ei viktig rolle for elevane sitt utdanningsval.

Eit sentralt omgrepsspar hjå Boudon er skiljet mellom *primære* og *sekundære effektar* i utdanningstileigning. Primære effektar handlar om *prestasjonsskilnadar*, medan sekundære effektar omhandlar *valskilnadar*. Ulikskap i utdanningsmoglegheiter kan dermed forklarast ved hjelp av ein to-trinns basismekanisme (Boudon 1974: 67, van de Werfhorst og Hofstede 2007: 395-396):

- I. Primære effektar: prestasjonsskilnadar på grunn av innflytelsen til familiebakgrunn (gjennom kulturelle ressursar, genetikk, haldningar, interesser, osb.).
- II. Sekundære effektar: sannsynet for å fortsetja på vegen mot høgare utdanning er større til høgare sosial bakgrunn eleven har (kontrollert for skuleprestasjonar).

Boudon (1974: 28) viser at elevane sitt aspirasjonsnivå er sterkt påverka av deira sosiale bakgrunn. Desse sekundære lagdelings-effektane er ansvarlege for skilnadar i utdanningstileigningsnivå blant dei ulike sosiale klassar. Dei sekundære effektane er sannsynlegvis viktigare enn dei primære effektane, fordi effektane av kulturell skilnad etter ei tid døyr ut (Boudon 1974: 86). Sekundære effektar derimot, forsterkar seg gjennom livet til ein elevkohort. Dette fordi valskilnadane vert repetert kvar gong eit ungdomskull står overfor eit val om å fortsetja eller avbryta ei utdanning (Hansen 2005: 134). I følgje Boudon er valskilnadane derfor mykje viktigare enn prestasjonsskilnadane når det gjeld å forklara kvifor det er så stor grad av ulikskap i rekruttering til høgare utdanning.

## 3.2 TEORETISKE PERSPEKTIV: NOTIDIG

Dei historisk sett viktigaste forklaringane på sosial ulikskap i utdanningstileigning bidreg alle med viktige innsikter. Kulturteorien lev vidare den dag i dag, det same gjeld sosial posisjonsteori<sup>22</sup>. Verditeorien er den av teoriane som står svakest i notidas utdanningsforskning, men den er ikkje utan forklaringskraft den heller, noko me kjem tilbake til seinare. No skal me venda fokus mot dei teoretiske perspektiva som er leiande i dag når det gjeld å forklara utdanningstileigning. Først skal me sjå på skuleprestasjonar, og deretter utdanningsval.

### 3.2.1 Skuleprestasjonar: kulturell kapital

Når det gjeld å forklara sosiale ulikskapar i skuleprestasjonar er det ulike former for *kulturell kapital*- teori som er mest dominerande på feltet. Det vil seie at kulturteorien fortsatt har ein leiande posisjon på utdanningsfeltet. Som me har vore inne på, så seier Bourdieu at utdanningssystemet er tilpassa born med høgare klassebakgrunn (Fekjær 2009: 294). Det er deira habitus som vert verdsatt i skulen, og dei vil i større grad føla seg heime i utdanningssystemet. Det er altså det å ha tilgang til kulturell kapital som er avgjerande for kor godt ein vil lukkast i utdanningssystemet.

Empirisk finn ein stønad for denne påstanden i ein ny, norsk artikkel av Andersen og Hansen (2011). I denne artikkelen skil forfattarane mellom ein brei og ein smal definisjon av kulturell kapital (Andersen og Hansen 2011: 2-3). Den smale definisjonen omhandlar først og fremst dei *høghkulturelle* aspekta. I følgje denne tolkinga vil elevane dra nytte av erfaringane dei eventuelt har fått med høghkulturelle produkt og aktivitetar. Litt forenkla kan ein sei at dersom ein elev vert eksponert for kunstutstillingar og teaterframsyningar, vil han eller ho oppnå betre skuleprestasjonar. Den breie definisjonen, derimot, fokuserer på generelle lingvistiske evner, vanar, og kunnskapar (inkludert kognitive ferdigheiter). Her er ideen at dei generelle oppvekstvillkåra til eit born fører til sosiale ulikskapar i utdanningstileigning. Dette er ein påstand det er vanskeleg å vera ueinig med. Problemet med denne tolkinga er at det nærast er umogleg å peika på kva mekanismar som er i virke. Andersen og Hansen (2011: 3) foreslår i staden ei tredje tolking av kulturell kapital, der dei fokuserer på det symbolske aspektet ved omgrepet. Det vil seie at skulane belønner høgstatus-signal, som er meir eller mindre

---

<sup>22</sup> I ei noko modifisert form.

uavhengige av eleven sine faktiske skuleprestasjonar. Bourdieu argumenterer blant anna for at symbolske aspekt ved kulturell kapital, til dømes det å formulera seg på ein elegant måte med den største letthet, influerer bedømminga av elevane sine prestasjonar.

I litteraturen kan ein derfor identifisera (minst) tre forskjellige forventingar når det gjeld samanhengen mellom kulturell kapital og skuleprestasjonar:

- I. Elevar som er kjende med *høgkultur*, vil oppnå best karakterar.
- II. Elevar som kjem frå ein heim med gunstige *oppvekstvilkår*, vil oppnå best karakterar.
- III. Elevar som sender ut *høgstatus-signal* (uttrykker seg på ein elegant måte, til dømes) vil oppnå best karakterar.

Den tredje tolkinga av kulturell kapital fokuserer derfor på elevane sin *presentasjonsform*. Får denne tolkinga noko stønad empirisk? Andersen og Hansen finn at klasseskilnadane i karakterar er større på munnleg enn på skriftleg eksamen, noko som tyder på at det symbolske aspektet ved kulturell kapital har noko å seie for bedømming av skuleprestasjonar (Andersen og Hansen 2011: 12). Det å formulera seg sjølv sikkert, og på ein elegant måte, har tilsynelatande<sup>23</sup> mykje å seie for kva karakter ein oppnår. Og når denne evna varierer ut frå sosial klasse, vert resultatet relativt store klasseskilnadar i utdanningstileigning.

I ein ny rapport frå NIFU finn Wiborg og medarbeidarar (2011: 143) eit interessant mønster med omsyn til familiebakgrunn og elevane sin prestasjonsutvikling, når dei kontrollerer for skilnadar mellom skular. Ved slik kontroll viser det seg at foreldres utdanning får ein *sterkare* effekt når det gjeld standpunktkarakterar, men *svakare* effekt for skriftlege eksamenskarakterar. Desse funna bør sjåast i samanheng med den observerte skilnaden mellom skriftleg og munnleg eksamenskarakter som Andersen og Hansen (2011) har dokumentert. Skilnaden mellom standpunktkarakter og skriftleg eksamenskarakter kan tyde på at elevane sin kulturelle kapital gir ekstra fordelar i klasserommet, og ikkje berre i ein munnleg eksamenssituasjon. Dette er forståeleg dersom ein nyttar den tredje tolkinga av

---

<sup>23</sup> Det er ikkje sikkert at det nettopp er elevane sin presentasjonsform som er avgjerande for skilnaden mellom munnleg og skriftleg karakter, det kan vera andre uobserverte eigenskapar som verkar inn. Det kan til dømes vera slik at elevar med høgare klassebakgrunn i snitt legg ned meir arbeid i forkant av munnleg eksamen, eventuelt at dei er mindre nervøse under eksamen.



kulturell kapital-omgrepet, som tek utgangspunkt i at elevane sin presentasjonsform er avgjerande for dei observerte klasseskilnadane i karakterar. Dersom denne tolkinga er korrekt skal ein forventa at elevar med høg klasseposisjon får betre karakter (samanlikna med andre elevar), til meir rom det er for at dei kan "briljera" med elegante formuleringar. Det er meir rom for dette både på munnleg eksamen og i klasseroms-undervising, om ein samanliknar med ein skriftleg eksamenssituasjon. Observerte empiriske mønster frå Noreg ser derfor ut til å støtta opp om den tredje tolkinga av kulturell kapital.

I forlenginga av det som har med presentasjonsform å gjera kjem det Bourdieu kallar for *lingvistisk kapital* inn i biletet. Hovudideen her er at boklege ressursar gjev fortrulegheit med lingvistiske kodar. Til dømes viser Knudsen (1980: 110) at antall bøker heime har betyding for born og ungdom sin utdanningsåtfærd. Antall bøker i heimen kan sjåast som ein indikasjon på foreldras leseressursar og interesse for litteratur, samt fortrulegheit med lingvistiske kodar. Denne fortrulegheita vert overført til borna gjennom sosialiserings-prosessar. Dette vil sannsynlegvis føre til at elevane som er fortrulege med dei lingvistiske kodane som vert nytta på skulen, vil oppnå dei beste karakterane. "Språkleg arv" er kanskje den viktigaste (men og mest skjulte) enkeltfaktor i medieringa mellom sosial bakgrunn og utdanningstileigning (Esmark 2006: 84). Den lingvistiske kapitalen kan, med andre ord, visa seg å vera eit viktig aspekt når elevane sine prestasjonar skal bli karakterfesta. Men kvifor har lingvistisk kapital ei slik positiv innverknad på karakternivået? Det er sannsynleg at elevar med gode lingvistiske evner presenterer seg (både munnleg og skriftleg) på ein måte som lærarane set pris på. Ein kan derfor observera at elevane som sender ut *høgstatus-signal* ved hjelp av eit rikt ordforråd og elegante formuleringar vert belønna med gode karakterar.

Oppsummert kan ein slå fast at det ser ut som om kulturell kapital er eit fruktbart omgrep når det gjeld utdanningsforsking. I analysane seinare skal me fokusera på den 3. tolkinga av omgrepet, ved å sjå nærare på *lingvistisk kapital* si tyding for utdanningstileigning. I tillegg skal me undersøka kva *foreldra si involvering* i skulekvardagen til elevane har å seie, noko som er meir i tråd med den "breie" tolkinga av omgrepet. *Foreldras utdanning* vert nytta som mål på sosial bakgrunn, og det er interessant å sjå om denne variabelen fortsatt har ein signifikant effekt når me kontrollerer for lingvistisk kapital og foreldres involvering. Dei ulike forventingane kjem me tilbake til seinare i kapittelet. Men først skal me venda blikket over på den mest rådande forklaringa når det gjeld elevar sitt utdanningsval.

### 3.2.2 Utdanningsval: sosiologisk rasjonelle val

Som nemnd tidlegare, så lev også sosial posisjon-teorien vidare. Boudon (1974: 111) sin rasjonalitetsteori antar at folk handlar i henhold til sine interesser på den måten at dei prøver å maksimera nytta ved deira val. Boudon sine tankar lev vidare i dagens utdanningssosiologi, i ei noko modifisert form. Det er denne ”nye” sosial posisjon-teorien me no rettar fokus mot.

”Sosiologisk rasjonelle val” (SRV)- modellar over utdanningsval er hybridar mellom sosiologisk og økonomisk teori. Frå økonomisk teori adopterer ein antagelsen om at individ er rasjonelle valtakarar<sup>24</sup> (Jæger 2007: 454). Frå sosiologi adopterer ein ideen at utdanningsval alltid vert tatt i ein sosial kontekst, og at utdanningsval kan oppfylle både økonomiske og sosiale mål. Breen og Goldthorpe (1997) står bak den mest kjende forlenginga av Boudon sin teori. Breen-Goldthorpe modellen foreslår eit rammeverk der ein integrerer primære og sekundære effektar, og dette rammeverket skal forklara klasse-skilnader i utdanningstileigning. Modellen består av tre teoretiske antagelsar som skal forklara dei vedvarande klasse-skilnadane (Davies et.al. 2002: 693):

- I. *Relativ risiko aversjon* (RRA) oppmuntrar born frå meir fordelaktig bakgrunn til å velja ei allmennfagleg studieretning (og påfølgjande høgare utdanning), slik at ein kan oppretthalda familien sin klasseposisjon (unngå sosial degradering).
- II. Primære effektar som verkar gjennom ferdigheiter (born av høgare klasse har, i snitt, høgare målt akademiske ferdigheiter på grunn av genetiske, psykologiske og/eller kulturelle utrustingar).
- III. Skilnader i ressursnivå familiane har tilgjengeleg til å møte kostnadane ved utdanning, inkludert direkte kostnader og ”mista” inntekt.

Sidan klassespesifikke normer og verdiar eksplisitt vert antatt å vera irrelevante, skal reproduksjon av utdanningslagdeling åleine bli forklart ved hjelp av klasseskilnader i desse tre teoretiske antagelsane (Stocké 2007: 506).

---

<sup>24</sup> Det å vera ein rasjonell valtakar vil seie å velja det beste tilgjengelege middel for å nå eit mål, gitt visse kognitive avgrensingar (Ein kan til dømes ikkje sjekka prisnivået på *alle* matvarebutikkar før ein skal handla).

Når det gjeld antagelse I, så ser ein at det i denne modellen berre blir lagt vekt på eit aspekt ved sosiale kostnader, nemleg bevaring av familiens sosiale posisjon<sup>25</sup>. Ein kan anta at det er veldig utbredt å ønskje ein minst like høg posisjon som foreldra sine (Hansen 1999: 107). Dersom foreldra har ein høg posisjon, krev dette ofte høg utdanning, og derfor vil born av foreldre med høg posisjon oftare enn andre velja høg utdanning. Antagelse II<sup>26</sup> handlar primært om familiens kulturelle ressursar. Desse har tyding for i kva grad borna tek imot stimulans og informasjon om det høgare utdanningssystemet, noko som fører dei i retning av vidare utdanning<sup>27</sup>. Antagelse III fokuserer på økonomiske ressursar. Dette har tyding for i kva grad ein har moglegheiter, eller opplev at ein har moglegheiter, til å gjennomføra eit kostbart studium.

Breen-Goldthorpe modellen har blitt testa empirisk i den seinare tida. I Tyskland finn Becker og Hecken (2009: 36) at elevar som er ferdig med vidaregåande skulegong vel høgare utdanning dersom deira utdanningsmotivasjon er høg, og investeringsrisikoen verkar låg. Dette betyr at datamaterialet støttar tesen om kostnad-nytte kalkulasjon. Likeins gjev resultata til Holm og Jæger (2008: 213) sterk stønad til RRA-tesen. Analysane deira av danske data gjev empirisk stønad til at ungdom er framover-retta når det gjeld utdanningsval, samt at RRA- oppførsel spelar ei vesentleg rolle i denne konteksten. Holm og Jæger (2008) argumenterer for at studien deira<sup>28</sup> viser at framover-retta RRA- oppførsel er ansvarleg for noko av den ”enkle” korrelasjonen mellom sosiale klasse og elevane si utdanningstileigning.

Det ser altså ut til at både antagelse I og II får stønad i ein skandinavisk kontekst. Men kva med dei økonomiske ressursane? Om ein ser på forskinga som er gjort på dette området, er funna mildt sagt blanda. I Sverige finn Dryler at ein stor del av sosial seleksjon til høgare utdanning kan forklarast av foreldra sitt utdanningsnivå, medan økonomisk situasjon i heimen er mindre viktig (Dryler 1998: 54). Christer Thrane (2005) ser på samanhengen mellom sosial bakgrunn og utdanning, ved hjelp av spørjeskjemadata om ungdom i Hordaland. Han finn at foreldra sine økonomiske ressursar har relativt lite å seie, noko som ikkje støttar opp under SRV-teori. Men ein kan stilla spørsmål ved Thrane sitt funn om at økonomiske ressursar har

---

<sup>25</sup> Bevaring av vennenettverk, og nærleik til familie og lokalmiljø vert oversett.

<sup>26</sup> Denne antagelsen vert rekna for å vera mindre viktig enn dei to andre.

<sup>27</sup> Dette er velkjent. Me har tidlegare i oppgåva sett at born av høgare klasseopphav presterer betre på skulen, og i større grad fortsett vidare i utdanningssystemet (Hansen 2005, Boudon 1976). Det ser i tillegg ut som om born av foreldre med mykje kulturell kapital presterer betre enn andre (Andersen og Hansen 2011).

<sup>28</sup> Det skal i tillegg nemnast at funna deira også gjev noko stønad til Bourdieu sin sosial reproduksjonsteori.

lita tyding for utdanningsval, sidan Hansen (2008: 12) kjem fram til den motsette konklusjonen i ein studie basert på norske registerdata som dekker kohortane fødd mellom 1955 og 1984.

Jæger og Holm (2007: 724) er skeptiske til fokus på økonomiske ressursar. Dei seier at foreldra sin økonomiske kapital sannsynlegvis ikkje er ein viktig lagdelande mekanisme i Danmark, på grunn av omfattande sosialpolitiske tiltak som har redusert inntektsulikskapen. Sidan utdanningssystemet nesten utelukkande vert finansiert av staten, vil det vera vanskeleg for foreldra å nytta sin økonomiske kapital til å forbetra barnet si utdanning<sup>29</sup>. Sidan situasjonen i Noreg er temmeleg lik som i Danmark, bør ein kanskje forventa moderate effektar av økonomiske ressursar på utdanningstileigning. Den relativt gode offentlege finansieringa av utdanning i Noreg reduserer sannsynlegvis tydinga av dei økonomiske kostnadane forbunde med å ta utdanning (Fekjær 2009: 300). Empiriske analysar av datamaterialet denne undersøkinga baserer seg på, viser at elevane sin (sjølvrapporterte) økonomiske situasjon i heimen ikkje har noko samanheng med verken skuleprestasjonane eller utdanningsvala deira<sup>30</sup>. Denne oppgåva fokuserer derfor ikkje på kva foreldra sin økonomi har å seie for elevane si utdanningstileigning.

### 3.3 NOTIDIGE PERSPEKTIV: KRITIKK

Sjølv om *kulturell kapital*- og *sosiologisk rasjonelle val*- teori er mest dominerande på feltet i dag når det gjeld å forklara sosiale ulikskapar i skuleprestasjonar og utdanningsval, er det langt frå sikkert at desse perspektiva sit med alle svara. Når det gjeld kulturell kapital- teori er det fleire kontroversielle punkter (Bates 1980). For det første er det usikkert om skildringane av ”den symbolske valden” i det franske skulesystemet kan overførast til norske forhold. Det norske utdanningssystemet er i mykje mindre grad privatisert, og det finnes ikkje like klare status-skilnadar mellom skular. For det andre vil det sannsynlegvis ikkje finnast ein like klar ”legitim kultur” i det relativt egalitære norske samfunnet, noko som medfører at eventuell høgkultur ikkje kan bli belønna i like stor grad. For det tredje har kulturell kapital- teori

---

<sup>29</sup> Foreldra kan ta borna ut av den offentlege skulen, men undersøkingar viser at elevar frå private grunnskular ikkje får betre karakterar enn elevar frå offentlege skular (Jæger og Holm 2007: 724). Foreldra kan også senda borna sine til skular i rike bydelar, men funn frå nylege studiar viser at utgifter per elev på grunnskular berre er svakt korrelert med elevane sin vidare utdanningstileigning.

<sup>30</sup> Dette kunne vore annleis dersom me hadde hatt eit sikkert mål på foreldras inntekt, men slik informasjon har me ikkje tilgjengeleg.

problem med å forklara alle dei såkalla ”heldige overlevande”. Dersom skulesystemet systematisk ”tvingar” arbeidarklasse-elevar vekk frå skulebenken, burde andelen arbeidarklasse-studentar vore vesentleg lågare. Det er derfor mykje som tyder på at det også er andre sosiale prosessar i virke når gjeld skuleprestasjonar, som ikkje kulturell kapital- teori eksplisitt tek høgde for.

Når det gjeld utdanningsval kritiserer Bourdieu (2006: 68) SRV- litteraturen for sitt urealistiske utgangspunkt. I følgje Bourdieu forutsetter SRV at aktørane har tilnærma perfekt kunnskap om preferansane og kompetansen til andre aktørar, noko som heilt opplagt er eit uholdbart standpunkt. Men ein kanskje viktigare innvending mot SRV er at måten ein resonnerer omkring utdanningsvalet tilsynelatande er konstant for alle elevar, det er berre kostnadsvurderingane som varierer sosialt. Det vil seie at alle elevar vil koma fram til det same valalternativet, dersom kostnadsvurderingane er like. Men Bourdieu (2006: 72) påpeikar at det å satsa på det moglege i staden for det sannsynlege, gjennom kalkulert risiko, er ein evne som berre kan erverast under visse, sosiale rammevilkår. Bourdieu seier, med andre ord, at det å vurdera (og eventuelt gripa) moglegheiter varierer etter sosial bakgrunn. Det kan blant anna vera slik at elevar med høgare utdanna foreldre har meir informasjon om korleis det høgare utdanningssystemet fungerer, og ei studiekarriere verkar kanskje ikkje like framand for desse elevane. Dette kan igjen påverka eleven sitt utdanningsval. Ein kan derfor observera at det ikkje er ein gunstig økonomisk situasjon som gjer at ein elev vel høgare utdanning, men heller det faktum at han/ho har tilgang til meir (og meir presis) informasjon. Det kan sjå ut som om SRV-teori i for stor grad fokuserer på dei økonomiske aspekta ved utdanningsval.

### **3.3.1 Analytisk sosiologi**

Eit av formåla med denne oppgåva er å prøva å koma nærare ei forklaring av dei vedvarande sosiale ulikskapane i utdanningstileigning, og i denne forbindelse har *analytisk sosiologi* somme viktige innsikter det kan vera verdt å sjå nærare på. Analytisk sosiologi prøver å forklara komplekse sosiale prosessar ved å *dissekera* dei, for deretter å fokusera på deira viktigaste konstituerande komponentar (Hedström 2005: 1-2). Å dissekera er å dekomponera ein kompleks prosess til dei einhetar og aktivitetar som utgjer prosessen, og deretter fokusera på kva ein trur er dei mest essensielle elementa. Når det gjeld utdanningsval, vil til dømes

eleven sitt prestasjonsnivå vera eit slikt essensielt element. Karakternivået vil, i dei fleste tilfelle, leggja visse føringar på det føreståande valet.

Analytisk sosiologi fokuserer på forklaring, og er ute etter å svara på "kvifor"-spørsmål. Og det er nettopp slike spørsmål denne oppgåva skal forsøka å gje eit svar på. Grovt sett skal me sjå på to hovudspørsmål:

- I. Kvifor får somme elevar gode karakterar?
- II. Kvifor vel somme elevar studieførebuande linjer?

For å koma nærare eit svar på desse spørsmåla må ein teoretisera rundt desse sosiale fenomena. Målet med å teoretisera må alltid vera å klargjera saker: å gjera det komplekse klårt og forståeleg (Hedström 2005: 4). Forklaringane bør derfor vera så enkle som mogleg. Ein bør, med Arne Næss sine ord, unngå å "nedkjempa tåke med tjukkare tåke". Men korleis skal ein oppnå dette? Her er *handlingsteori* eit nøkkelord.

### 3.3.2 Handlingsteori

På same måte som Weber påpeika at me ikkje treng å vera Napoleon for å forstå Napoleon, så treng me ikkje vera 10. klasseelevar for å forstå 10. klasseelevar (King 1987: 115). Som eit ledd i dette insisterte Weber på at ein aldri skal akseptera aggregerte korrelasjonar som forklarande før dei har blitt brote ned til forståelege mønstre over individuell handling (Hedström 2005: 35). Handlingsteorien vår bør (minst) tilfredsstilla 3 element<sup>31</sup>:

- I. Handlingsteorien bør vera psykologisk og sosiologisk plausibel.
- II. Vera så enkel som mogleg.
- III. Forklara handling i meningsfulle, intensjonale termar.

Dersom me skal forklara ei handling må me referera til den framtidige tilstand handlinga var meint å bringa fram (Hedström 2005: 36). Slike intensjonale forklaringar tvingar teoretikarar

---

<sup>31</sup> Raymond Boudon (1996: 132) sin *kognitivistiske teori* er eit døme på ein handlingsteori som oppfyller "krava". Den kognitivistiske teorien antyder at ein person kan velja eit "falskt" svar på eit spørsmål/ problem fordi svaret er støtta av grunnar som vert oppfatta som gode. Sjølv om oppfatninga er feil, kan folk ha gode grunnar for å tru på den, og handla deretter (Hedström 2005: 48).

til å spesifisera klart eit sett av plausible mekanismar som linkar den føreslåtte årsak til dens effekt. Med omsyn til utdanningsval, må ein ta utgangspunkt i at elevane vel ei linje med intensjon om at valet skal føra fram til ein jobb dei kan trivast med. Men i kvantitativ forskning kan ein ikkje gå heilt ned på enkeltindivid-nivå. Intensjonar ein tillegger idealtypiske aktørar (i dette tilfellet 10. klasseelevar) bør sjåast som typiske intensjonar som kunne motivert typiske aktørar til å handla på visse måtar (Hedström 2005: 38).

Hedström (2005: 38-39) føreslår at me bør nytta den såkalla *DBO-modellen* som handlingsteori. DBO<sup>32</sup> svarar til aktørane sine *ønskjer, oppfatningar og moglegheiter*. Aktørane sine ønskjer, oppfatningar og moglegheiter vert sett på som grunnane bak ein aktør sine handlingar. Ei *handling* er definert som noko eit individ gjer *intensjonalt*<sup>33</sup>. Det å velja ei vidaregåande linje oppfyller dette kravet. Eit *ønskje* er noko som aktøren har lyst på, eller lengtar etter (ein godt betalt jobb, til dømes). Ei *oppfatning* kan definerast som ein proposisjon om verda som aktøren held for å vera sann. Ein elev kan til dømes ha ei oppfatning om at den enklaste måten å få ein godt betalt jobb på, er ved å utdanna seg inn i oljesektoren. Ein aktør sine *moglegheiter* skildrar menyen over handlingsalternativ. Det vil sannsynlegvis vera ulike sosiale mekanismar som genererer det observerte utfallet (skuleprestasjonar eller utdanningsval). Desse sosiale mekanismane kan vera ønskje-, oppfatnings- eller moglegheits-medierte<sup>34</sup>.

### 3.4 SOSIALE MEKANISMAR

Sidan målet med denne oppgåva er å koma nærare ei forklaring på dei vedvarande sosiale ulikskapane i utdanningstilleing, vil eit steg i rett retning vera å prøva å presisera kva *sosiale mekanismar* som er i virke. Mekanisme-baserte forklaringar er den mest passande type forklaring for samfunnsvitskapen (Hedström 2005:2). Dette fordi me føretrekk å snakka om ”generative mekanismar” i staden for kausalitet innanfor samfunnsvitskapen (Bulle 2011: 111). Men kvifor bør me fokusera på generative mekanismar? Hedström (2005: 28) svarar at det å insistera på detaljert spesifisering av mekanismar tenderer mot å produsera meir presise

---

<sup>32</sup> DBO står for ”desires”, ”beliefs” og ”opportunities”.

<sup>33</sup> Det er altså ein *intensjon* som ligg bak handlinga. Dette står i motsetnad til det å snubla i eit teppe, til dømes.

<sup>34</sup> I land der vidaregåande utdanning ikkje er gratis kan ein til dømes observera at somme elevar med gode skuleprestasjonar vel ei kortvarig, yrkesfagleg utdanning fordi familien ikkje har råd til eit kostbart studium. Dette er eit døme på ei moglegheits-mediert sosial mekanisme.

forklaringar. Og sidan målet er å gjera det komplekse klårt og forståeleg, verkar dette å vera eit bra alternativ.

Denne undersøkinga tek utgangspunkt i Jon Elster (2007: 36) sin definisjon av sosial mekanisme: *mekanismar er hyppig førekommande og lett gjenkjennelege kausale mønstre som vert trigga under generelt ukjente forhold, eller som har ubestemde konsekvensar*<sup>35</sup>.

Mekanismar tillet forklaring, men ikkje prediksjon. Forklarande mekanismar bør vera ”endelege”: mekanismen bør ikkje innehalda svarte boksar som gjev opphav til nye ”kvifor”-spørsmål (Boudon 1998: 172-173). Men dette er ofte eit vanskeleg krav å oppfylle, noko Hedström er inne på når han seier at ”ein person sin mekanisme, er ein annan person sin svarte boks” (Birkelund 2006: 345). Der somme forskarar vil kalla ”kulturell kapital” ein mekanisme som forklarar sosial ulikskap i utdanningstileigning, vil andre forskarar sei at det er for upresist. Den nye generasjonen forskarar vil derfor dissekera omgrepet meir, for å opna opp den svarte boksen.

Gambetta seier at det ofte er nødvendig å vurdere fleire mekanismar samstundes, for å få taket på eit spesifikt sosialt fenomen (Hedström 2005: 56). Me skal no vende fokus over på eventuelle mekanismar som ein kan forventa at er i virke når det gjeld elevane sine skuleprestasjonar og utdanningsval.

### 3.4.1 Kulturell kapital

Kulturell kapital verkar å vera eit fruktbart omgrep når ein skal forklare dei vedvarande sosiale ulikskapane i utdanningstileigning. Men eit problem med kulturell kapital- omgrepet er korleis ein skal operasjonalisera det i empiriske undersøkingar. Strategien i dei kommande analysane er å prøva å ”pakka opp” omgrepet, ved å sjå på to ulike aspekt. Analysane kjem ikkje til å fokusera på det *høgkulturelle* aspektet, sidan det viste seg å vera utan forklaringskraft i dei empiriske analysane. Me kjem heller ikkje til å fokusera direkte på det som omhandlar *presentasjonsform*, sidan datamaterialet ikkje gjev moglegheiter til å sjekka eventuelle karakterskilnadar mellom standpunktkarakter og eksamenskarakterar, og mellom

---

<sup>35</sup> Hedström (2005: 25) sin definisjon: *ei sosial mekanisme er ein konstellasjon av einhetar og aktivitetar som er organisert på ein slik måte at dei regelmessig frambringer eit bestemt utfall.*



munnsleg og skriftleg eksamen<sup>36</sup>. Men analysane skal sjå nærare på den tredje tolkinga meir indirekte, ved hjelp av variabelen *lingvistisk kapital*. I tillegg skal me fokusera på *foreldres involvering*, som er meir i tråd med den breie tolkinga om kulturell kapital.

### ***3.4.1.1 Lingvistisk kapital***

Som me var inne på tidlegare, er hovudideen bak lingvistisk kapital- omgrepet at boklege ressursar gjev fortrulegheit med lingvistiske kodar. Denne fortrulegheita vil elevane dra nytte av i skulesystemet, på den måten at dei sannsynlegvis vil oppnå høgare karakternivå i forhold til elevar utan like mykje lingvistisk kapital. Bourdieu og Passeron (1990: 73) påstår at innflytelsen til lingvistisk kapital aldri sluttar å bli følt. Stil vert alltid vurdert, implisitt eller eksplisitt, på kvart nivå i utdanningssystemet, og i alle universitetskarrierar. Dersom det er sant, medfører dette at elevar med mykje lingvistisk kapital vil dra nytte av det på alle utdanningsnivå. Dei startar med eit fortrinn, som dei flyt vidare på i heile utdanningskarrieren.

Basil Bernstein (1990: 13) er inne på liknande tankar i sine arbeid om lingvistiske kodar. Dei lingvistiske kodane, som er regulert av sosial klasse, posisjonerer elevane i forhold til dominerande og dominerte kommunikasjonsformer. Det vil seie at middelklasseborn vil oppnå ein dominerande posisjon i forhold til arbeidarklasseborn, med bakgrunn i deira lingvistiske repertoar. Dette skjer fordi middelklasseelevane har lettare for å tileigna seg den dominerande pedagogiske koden som vert nytta på skulen, medan det "enkle", kvardagslege språket til arbeidarklassen ikkje på same måte vert "belønna". Bernstein (1990: 96) skil mellom det han kallar *avgrensa* og *utvida* kode. Den utvida koden er karakterisert ved fleire kombinasjonsmoglegheiter i forhold til den avgrensa, og ein kan sei at den utvida koden er meir kontekstuavhengig. Dette er lingvistiske "evner" som elevar sannsynlegvis vil kunne dra nytte av innanfor skulesystemet.

Bourdieu og Passeron (1990: 115-116) seier at den ulike sosiale klasse- fordelinga av utdanningsmessig profitabel lingvistisk kapital konstituerer ein av dei best gøymde mediatorane som forholdet mellom sosial bakgrunn og utdanningstileigning vert til gjennom. Satt på spissen, så kan noko så enkelt som kor mange bøker foreldra har i hylla, få store konsekvensar for utdanningskarrieren. Elevar med litteraturinteresserte foreldre utviklar eit

---

<sup>36</sup> Datamaterialet gjev berre informasjon om karakternivået til elevane når dei gjekk i 9. klasse, altså før elevane har vore oppe til eksamen.

stort ordforråd, noko som vert premiært høgt i skulen. Men kvifor vert dette premiært? For å få svar på det må me venda fokus mot lærarane, og korleis dei vurderer elevane sine skuleprestasjonar. Ein mogleg oppfatnings-mediert mekanisme her er elevane sin *presentasjonsform*. Elevar som har eit stort lingvistisk repertoar å spela på vil presentera kunnskap (både munnleg og skriftleg) på ein måte som lærarane verdsett høgt. Det vil seie at elevar med meir "avansert" språkbruk sannsynlegvis formulerer informasjon på ein måte som vert premiært av lærarane. Sidan gode formuleringsevner er essensielt om ein skal lukkast i skulesystemet, vil språkleg sterke elevar få eit forrang i forhold til andre elevar. Om dette er sant, bør me kunne observera positive effektar på karakternivået av det å koma frå ein heim med mange bøker.

I analysane vil me også sjå på samanhengen mellom lingvistisk kapital og utdanningsval. Sidan presentasjonsform-mekanismen tek utgangspunkt i lærarane sine vurderingar, forventar me ikkje at lingvistisk kapital skal ha noko positiv effekt på sannsynet for allmennfag. Det at elevane vert premiært av lærarane på bakgrunn av sin lingvistiske kapital bør ikkje ha noko effekt på elevane sitt påfølgjande utdanningsval, *når ein kontrollerer for karakternivået*. Lingvistisk kapital bør derfor ha positiv effekt på karakterar, men ikkje på utdanningsvalet (når ein held karakternivået konstant).

### ***3.4.1.2 Foreldres involvering***

Det er ikkje berre kor mykje lingvistisk kapital ein har som verkar inn på kva utdanningstileigning eleven oppnår. I tillegg til interesse for bøker og lesing, kan foreldre overføra kulturell kapital til borna i form av hjelp med skularbeid, læring av gode arbeidsvanar, og innsatsvilligheit i forhold til skularbeid (Hansen 2005: 137). Foreldre som er sterkt motivert for at borna deira skal lukkast i skulen, vil ofte ha tett oppfølging av elevane sin skulegong. Dette kan virka som eit indirekte press på eleven, som ender opp med å via mykje tid og krefter på skularbeidet for å gleda foreldra.

Kor involvert foreldra er i skularbeidet til borna sine er derfor eit viktig aspekt. Annette Lareau har jobba mykje med dette, i ei rekke Bourdieu- inspirerte arbeid. I ein studie frå USA skildrar ho at lågt-utdanna foreldre viser lite engasjement i borna si utdanning, samanlikna med foreldre med høgare utdanning. Blant arbeidarklasse-foreldre forventa ein at lærarane

åleine tok ansvaret for utdanninga til barnet (Lareau 1987: 81). Blant middelklasse-foreldre var dette annleis: dei såg utdanninga som ei oppgåve dei måtte dela med lærarane, noko som medførte at dei tett følgde opp borna sine skuleerfaringar.

Ungdom som diskuterer utdanningsspørsmål med foreldra, tek i bruk ein viktig relasjon i sitt sosiale nettverk. Dei har tilgang til ein ressurs som kan knytast til omgrepet ”sosial kapital”. I følgje Coleman (1988: 109-110)<sup>37</sup> vil forholdet mellom foreldre og born vera av overordna tyding for korleis det går med borna på skulen, fordi det er foreldra som først og fremst har moglegheiter til å bidra til borna si intellektuelle utvikling. Foreldra kan i tillegg verka som ei informasjonskjelde. Elevane sine utdanningsval kan også vera kopla med psykologiske belønningar (Dryler 1998: 29). Ved å starta på vegen mot høgare utdanning gjennom val av ei studieførebuande linje, gjer somme elevar akkurat det som er forventa av dei frå foreldra si side. Dette kan gje umiddelbar psykologisk belønning. Det er, med andre ord, fleire grunnar til å sjå for seg at foreldra kan ha ei viktig innverknad på borna sin skulekarriere.

Me forventar at det er ein samanheng mellom kor involverte foreldra er i elevane sin skulekvardag, og elevane sine påfølgjande skuleprestasjonar og utdanningsval. Ein del av motivasjonen bak det å leggja ned ein innsats med skulearbeidet stammar sannsynlegvis frå ønskje om å gleda foreldra<sup>38</sup>. Men dersom ein har foreldre som ikkje interesserer seg for korleis det går på skulen, kan mykje av denne motivasjonen forsvinna. Ein mogleg *ønskje-mediert mekanisme* bak skuleprestasjonar er derfor *manglande motivasjon* på grunn av at foreldra ikkje involverer seg i skulekvardagen til eleven. Foreldres involvering kan også ha ei innverknad på utdanningsvalet, berre i ei litt anna form. Elevar som ikkje snakkar med foreldra sine om skulen, vil sannsynlegvis svært sjeldan snakka med foreldra om dei ulike utdanningsalternativa. Dersom eleven ikkje diskuterer utdanningsvalet med folk han/ho kjenner godt og stolar på, vil eleven kanskje enda opp med å velja det ”tryggaste” alternativet: eit kortvarig, yrkesfagleg studieprogram. Ein mogleg *oppfatnings-mediert mekanisme* bak utdanningsvalet kan derfor vera *mangelfull informasjon* om utdanningsmoglegheitene, fordi ein ikkje har nokon å diskutera utdanningsvalet med.

---

<sup>37</sup> Bourdieu nyttar også dette omgrepet, men Coleman og Bourdieu definerer sosial kapital forskjellig. Hå Coleman er fokus retta mot *nettverket*, og kva det har å seie for utdanningstileigning. Her vert foreldrenettverket ei viktig informasjonskjelde for skuleval, til dømes. Bourdieu fokuserer meir på *sosial klasse*, og korleis sosial posisjon medfører skilnader i sosiale ressursar som ein har tilgjengeleg når ein vil oppnå noko (skaffa seg ein eksklusiv jobb, til dømes).

<sup>38</sup> Og dette er kanskje spesielt gjeldande på grunnskulen, sidan foreldra får direkte informasjon om korleis det går med eleven gjennom samtalar med kontaktlærar (såkalla ”foreldresamtalar”).

### 3.4.2 Utsatt behovstilfredsstilling

Sjølv om verditeorien har ei svak stilling i dagens utdanningssosiologi, er den ikkje utan forklaringskraft. Eit sentralt poeng i verditeorien er at utdanninga vert verdsatt ulikt i dei forskjellige sosiale klassane (Hansen 2011: 185). I tillegg har kanskje elevar frå lågare klasseopphav problem med å setja behova i nåtida til side til fordel for framtidige gevinstar. I så tilfelle vil det å setja av mykje tid til å fullføra ei høgare utdanning verka som eit veldig lite forlokkande alternativ, sjølv om det gjev tilgang til ein god jobb til slutt. Eit døme på slik tankegang er Schneider og Lysgaard (1953), som skriv om ”The Deferred Gratification Pattern”: evna til å utsetja tilfredsstilling av ulike behov.

Manglande evne til å utsetja tilfredsstilling av behov kan knytast til fenomenet *akrasia*, betre kjent som viljesvakhet (Hedström 2005: 42). Det er eit kjent faktum at individ ikkje evnar å motstå freistinga ved små, umiddelbare belønningar, sjølv når dette går på tvers av større, forseinka gevinstar. I ein skulekontekst kan ein observera dette med omsyn til skulearbeid. Elevar som har lyst på gode karakterar bør via tid til å jobba med lekser. Men dersom freistinga ved dataspeling, tv-sjåing eller internett-surfing vert for stor, kan dette føra til mindre tidsbruk på lekser. Dette kan gå ut over prestasjonsnivået, sidan det å gjera lekser er korrelert med høgare karakterar (Dryler 1998: 27). Kva elevane nyttar tid på i løpet av ein dag er sannsynlegvis det beste målet på kor ”flinke” dei er til å utsetja tilfredsstillinga av ulike behov.

Den *ønskje-medierte mekanismen utsatt behovstilfredsstilling* kan også illustrerast i arbeidssektoren, der ein gut frå lågare klasseopphav, som er ivrig etter å bryta ut frå familien, søker på ein fulltidsjobb ved svært tidleg alder, og dermed vert ”tvinga” til å slutta på skulen (Schneider og Lysgaard 1953: 142). Ein kan observera noko liknande når det gjeld vidaregåande utdanningsval. Elevane som ikkje har lyst til å utsetja tilfredsstillinga av behovet dei har for å tena pengar, vil sannsynlegvis velja ei yrkesfagleg linje.

Utsetjing av behovstilfredsstilling skjer i mange ulike område, og ein kan argumentera for at det fell inn under eit mønster, som er karakteristisk ved den såkalla ”middelklassen” (Schneider og Lysgaard 1953: 142). Men sjølv om dette ikkje er relatert til kva sosial gruppe

ein høyrer til, kan ein sjå for seg at utsetjing av behovstilfredsstilling kan verka inn på utdanningskarrieren til ungdommane. Dei elevane som er ”flinkast” til å utsetja små, midlertidige behov til fordel for større, forseinka gevinstar, vil sannsynlegvis oppnå høgare karakterar, samt vera mest motivert til å starta på vegen mot høgare utdanning. Me forventar derfor at elevar som nyttar mykje tid på videospel, til dømes, vil oppnå dårlegare karakterar enn andre elevar. På same måte bør ein observera ein positiv effekt av det å nytta tid på lekser. Dersom tidsbruk kan tolkast som ein proxy på utsett behovstilfredsstilling, kan me også forventa effektar av tidsbruk på utdanningsval.

### **3.4.3 Sosiale kostnader**

Sosiale kostnadsvurderingar påverkar vidaregåande utdanningsval på minst to ulike måtar. For det første kan det å velja allmennfagleg studieretning vera kostbart sosialt for ein elev, dersom mesteparten av vennene hans/hennar ikkje har valt det (Boudon 1974: 30). Elevane vil sannsynlegvis i størst mogleg grad bevare sine vennsrelasjonar. Dersom eit val av allmennfagleg studieretning (og i neste omgang val av høgare utdanning) går på tvers av bevaring av vennenettverk, vil kanskje eleven tendere mot å velja ei yrkesretta vidaregåande utdanning. Gianluca Manzo (2012: 11) skriv, i forlenginga av Boudon (1974), om vennsnettverk si tyding for utdanningsval. Ved hjelp av agentbasert modellering finn Manzo (2012: 16) at det å inkludera ein vennenettverks- mekanisme fører til resultat som passar godt til empiriske observasjonar av fransk utdanningslagdeling. Manzo (2012: 21-22) konkluderer med at det ikkje er nok å berre sjå på prestasjonsskilnader og skilnader i vurderingar av fordel/ulempar ved ulike utdanningsalternativ dersom ein skal forklara sosial ulikskap i utdanningsval (slik som i SRV-litteraturen). Ein må også ta høgde for påverknad frå venner. For det andre kan nærleik til familie og lokalmiljø spela ei viktig rolle. Elevar som vurderer det å flytta vekk frå familie og heimemiljø som ein stor kostnad, vil tendere mot ei utdanningsretning der ein i størst mogleg grad slepp å flytta vekk. Dette er sannsynlegvis viktigare på små tettstader utan høgare utdanningsinstitusjonar, slik som i kommunane denne oppgåva tek utgangspunkt i.

Oppsummert kan ein sei at sannsynet for å velja allmenn framfor yrkesfag er større, til lågare kostnader og til større gevinst som er hefta ved valet (Boudon 1974: 30). Og desse kostnadane og gevinstane er ikkje berre økonomiske, men også sosiale. Det å bevare vennerelasjonar og/

eller få anledning til å bu i nærleiken av heimemiljøet kan visa seg å vera like viktig som eventuelle økonomiske gevinstar ved å ta "rett" utdanningsval. Me forventar derfor at venner og lokalmiljø verkar inn på sannsynet for å velja ei studieførebuande linje.

I analysane skal me sjå på to aspekt ved sosiale kostnadsvurderingar<sup>39</sup>: bevaring av vennenettverk og nærleik til heimstaden. Me forventar at den *ønskje-medierte mekanismen vennenettverks-bevaring* har ein effekt på utdanningsvalet. Dersom ein er svært nært knyta til vennene sine, kan det å oppretthalda kontakten med desse vera eit av dei viktigaste momenta når eleven skal velja utdanning. Den enklaste måten å sikra bevaring av vennenettverket på, er å velja ei kortvarig, yrkesfagleg utdanning. Då kan ungdommane få seg eit yrke i lokalmiljøet i løpet av relativt kort tid, og vennene vert dermed ikkje spreidd geografisk. Dersom ein vel ei studieførebuande linje, må ein innover ein høgare utdanningsinstitusjon. Dette inneberer ein ekstra "risiko" for at vennenettverket vert splitta, sidan det ikkje er sikkert at dei kan studera på same lærestad.

Med omsyn til *heimstads-nærleik*-mekanismen, som også er *ønskje-mediert*, vil denne sannsynlegvis verka inn både på prestasjonsnivået og utdanningsvalet til eleven. Dersom ein har lyst til å busetja seg i nærleik av heimstaden, vil ei yrkesfagleg utdanning vera det mest strategiske valet. Dette fordi det er langt frå sikkert at ein får jobb nær heimstaden dersom ein fullfører ei høgare utdanning. I tillegg inneberer val av studieførebuande linje at ein må studera etter vidaregåande. Sjølv om det er høgare utdanningsinstitusjonar<sup>40</sup> relativt nærme lokalmiljøet denne undersøkinga tek utgangspunkt i, må ein flytta vekk for å studera. Og dersom ein er veldig interessert i å bli buande på heimstaden, vil dette verka som eit dårleg alternativ. Me forventar derfor at elevar som vurderer nærleik til heimstaden som viktig, vil velja yrkesfag i større grad enn andre elevar. Dette kan også verka inn på skuleprestasjonane. Dersom eleven på eit tidleg tidspunkt har bestemt seg for å velja ei yrkesfagleg utdanning, som det er enkelt å koma inn på, vil det nesten vera irrasjonelt å bruka masse tid og krefter på å forbetra karakterane sine.

---

<sup>39</sup> Det er allereie gjort ein del forskning på det som handlar om bevaring av sosial status. Sjå avsnitt 3.2.2, om sosiologisk rasjonelle val.

<sup>40</sup> Haugesund, Stord, Stavanger, og Bergen.

### 3.4.4 Referansegruppe

Coleman (1988: 98) påpeikar at aktørane sin sosiale kapital mogleggjer oppnåing av goder som ville vore uoppnåelege dersom ein ikkje hadde hatt sin sosiale kapital. Me har vore inne på at foreldra kan spela ei viktig rolle. Men sjølv om foreldra er ei viktig informasjons- og påverknadskjelde, kan også venner, lærarar, og andre familiemedlem tenkast å verka inn på elevane sin utdanningstileigning, gjennom rådgjeving og informasjonsutveksling. Fleire studiar i Wisconsin sin statustileigning- tradisjonen behandlar aspirasjonane og meiningane til *signifikante andre* - altså venner, foreldre, og lærarar - som ein prediktor for elevar sin utdanningstileigning (Jæger 2007: 457).

Ein tidleg studie i denne tradisjonen konkluderer med at ”signifikante andre”<sup>41</sup> si innverknad er ein nøkkelfaktor (Sewell et. al 1969: 84). Signifikante andre vert her definert som dei spesifikke personar som individet hentar sitt aspirasjonsnivå frå, anten fordi dei verkar som rollemodellar, eller fordi dei kommuniserer til individet kva forventingar dei har med omsyn til oppførselen hans/hennar. Det å kjenna nokon som tek høgare utdanning no kan til dømes tenkast å ha ei innverknad for kva utdanningsval ein elev ender opp med å ta. Dersom den signifikante andre verkar som ein rollemodell, vil kanskje eleven ha lyst til å gå i hans eller hennar fotspor.

*Referansegruppe*<sup>42</sup> kan visa seg å vera eit sentralt omgrep i denne samanheng (Merton og Kitt 1950: 50-51). Referansegruppe-teori vert nytta med omsyn til sosiale prosessar der individ nyttar verdiane og handlingane til andre personar og grupper som ei komparativ referanseramme. Som eit døme tek Merton og Kitt (1950: 53-54) utgangspunkt i det overraskande funnet at militærpersonell med færre avansement- moglegheiter ofte var *meir* fornøgd enn dei med betre moglegheiter. Dette tilsynelatande paradokset kan forklarast som eit resultat av evalueringa som skjer innafor referanseramma til den enkelte soldat. Dersom det er relativt mange som vert forfremma i gruppa ein er del av, vil håp og forventingar om forfremming vera naturleg. Og dermed er det stort sannsyn for å bli skuffa og frustrert når ein opplev at det, nok ein gong, var ein av dei andre soldatane (gruppemedlemmene) som vart forfremma.

---

<sup>41</sup> I denne studien består signifikante andre- variabelen av 3 element: Foreldre si oppmuntring om å gå vidare på skule, lærarar si oppmuntring om å gå vidare på skule, og vennene sine planar med omsyn til college (Sewell et. al 1969: 87).

<sup>42</sup> Vert også kalla relativ deprivasjon.

Mekanismen involvert her er altså *referansegruppe-oppførsel*, ein mekanisme som er *oppfatnings- og ønskje-mediert*. Slik form for oppførsel kan ein kanskje forventa å observera blant 10. klasseelevar også, om enn på ein litt annan måte. Eleven handlar med utgangspunkt i dei personane han/ ho føler det er naturleg å samanlikna seg med. Dersom eleven har eldre søsken som studerer, til dømes, kan dette verka inn på eleven sitt utdanningsval, sidan søsken kan fungera som rollemodell (ønskje), og som informasjonskjelde (oppfatning). Elevar som kjenner nokon som studerer, har ei anna *referanseramme* enn dei andre elevane. Det å studera verkar kanskje ikkje like framand, og utdanningsambisjonane kan bli påverka av det å ha slik ”indirekte” kjennskap til høgare utdanning. Me forventar derfor ein positiv effekt på sannsyn for å velja ei studieførebuande linje av det å kjenna nokon som tek høgare utdanning no.

### 3.5 OPPSUMMERING

Denne oppgåva handlar om skuleprestasjonar på grunnskulen og påfølgjande val av vidaregåande utdanning. Dette er eit svært viktig val som får konsekvensar for sosial ulikskap i rekruttering til høgare utdanning, og dermed sosial reproduksjon i samfunnet (Hansen 2005: 154). Det er fleire alternative forklaringar på dei vedvarande sosiale ulikskapane i utdanningstileigning, og somme av desse vil bli testa empirisk i analysedelen av oppgåva.

Bourdieu påpeikar at dei kulturelle ressursane spelar ei stor rolle for elevane sin utdanningskarriere. Elevane kan tenkast å dra nytte av kor mykje *lingvistisk kapital* dei innehar, samt i kva grad *foreldra involverer* seg i utdanninga deira. Når det gjeld verdier og haldningar, kan ein forventa å observera ein positiv effekt av evna til *utsett behovstilfredsstilling*. Dette kan sannsynlegvis observerast i form av kva elevane bruker tid på i løpet av ein vanleg dag. Ein tilsvarande positiv effekt med omsyn til utdanningsval vil ein kanskje observera når det gjeld *signifikante andre*, som kan verka som ein viktig ressurs for elevane.

Boudon framhevar at elevane vil velja det utdanningsalternativet som verkar mest lønsamt, gitt deira vurderingar av sosiale og økonomiske kostnader og gevinstar. Funn frå nordiske studiar (Hansen 2005, Jæger 2007) tyder på at det ikkje berre er økonomi og sosial klasse som verkar inn på utdanningsvalet. Sosiale kostnadsvurderingar ser ut til å bety ein god del for kva



val elevane ender opp med å ta, og her kan både *heimstadnærleik* og *vennenettverksbevaring* spela ei viktig rolle.

Den norske forskinga på dette området må seiast å vera mangelfull, og Fekjær (2009: 303) seier at ein ny empirisk studie av forklaringar på sosial ulikskap i utdanningsval ville vore interessant. Denne oppgåva bidrar med nettopp dette.

## **3.6 HYPOTESAR**

### **3.6.1 Kulturell kapital, skuleprestasjonar og utdanningsval**

Me skal sjå nærare på eit sentralt aspekt ved kulturell kapital, nemleg lingvistisk kapital. Dette fordi det vert antatt at lingvistisk kapital har ei spesielt kraftfull innverknad på utdanningstileigninga til elevar. Kulturell kapitalteori har vist seg som ei viktig forklaring på ulikskapar i prestasjonar (van de Werfhorst og Hofstede 2007: 412). Men når det gjeld å forklara framtidige ambisjonar (som heng nøye saman med utdanningsval) har kulturell kapitalteori tilsynelatande mindre forklaringskraft. Me forventar derfor at lingvistisk kapital skal ha ei innverknad på prestasjonsnivået, men ikkje på utdanningsvalet.

*H1: Elevar med mest lingvistisk kapital i heimen (målt i antall bøker), vil ha betre gjennomsnittleg karakternivå.*

*H2: Lingvistisk kapital i heimen vil ikkje ha noko effekt på sannsynet for å velja ei studieførebuande linje.*

Kva innverknad foreldres involvering (i elevane sitt skularbeid) har på utdanningstileigninga vert også testa i analysane. Elevar som snakkar med foreldra sine om skulen tek i bruk ein viktig del av sitt sosiale nettverk (Coleman 1988, Lareau 1987). Elevar som ikkje snakkar med foreldra sine om skulen kan derfor seiast å ha mindre sosial kapital enn dei andre elevane. Denne sosiale kapitalen er sannsynlegvis spesielt viktig med omsyn til utdanningsvalet, som ofte er prega av stor grad av usikkerheit. I tillegg kan det å involvera seg i elevane sitt skularbeid vera ein effektiv måte å overføre kulturell kapital på, noko som igjen

kan verka inn på karakternivået til eleven. Me forventar derfor at foreldres (manglande) involvering har ei innverknad både på skuleprestasjonar og på utdanningsvalet.

*H3: Elevar som ikkje snakkar med foreldra om skulen, vil ha dårlegare gjennomsnittleg karakternivå.*

*H4: Elevar som ikkje snakkar med foreldra om skulen, vil ha lågare sannsyn for å velja ei studieførebuande linje.*

### **3.6.2 Tidsbruk, skuleprestasjonar og utdanningsval**

Kor mykje tid ein bruker på lekser er sannsynlegvis relatert til kor gode karakterar ein får. På same måte kan ein tenka seg at det å via mykje tid til videospel<sup>43</sup>, vil gå ut over karakternivået, og kanskje til og med kan påverka utdanningsvalet. Dette fordi tidsbruk vert nytta som proxy på *utsett behovstilfredsstilling* (Schneider og Lysgaard 1953). I staden for å jobba med lekser, som er keisamt og monotont, vil ein heller bruka tid på noko meir underholdande. I det lange løp fører dette til lågare karakternivå. Dersom tolkinga er korrekt, vil me i tillegg observera at elevar som nyttar mykje tid på videospel også har lågare sannsyn for å velja ei studieførebuande linje. Dette fordi det å starta på eit relativt langvarig studieløp er ei form for utsetjing av behovet ungdommane har for å tena pengar og vera sjølvstendige. Dersom ein elev ikkje vil utsetja dette behovet, vil eleven velja ei yrkesfagleg studielinje. I tillegg forventar me at det er ein samanheng mellom kor mykje tid elevane nyttar på lekser, og kva utdanningsval dei tek. Elevane som nyttar mykje tid på lekser er sannsynlegvis dei elevane som ser for seg ei akademisk retta utdanning.

*H5: Til meir tid elevane nyttar på lekser, til høgare gjennomsnittleg karakternivå vil elevane ha.*

*H6: Til meir tid elevane nyttar på videospel, til dårlegare gjennomsnittleg karakternivå vil elevane ha.*

---

<sup>43</sup> Me har også sjekka om tidsbruk på andre fritidsaktiviteter (internett, TV, sosiale media, osb.) har noko innverknad på karakternivå og utdanningsval, men det var ingen signifikante samanhengar. Det er kanskje spesielt interessant at tidsbruk på internett ikkje kan nyttast som variabel i slike undersøkingar, fordi *alle* elevar nyttar mykje tid på dette.

*H7: Til meir tid elevane nyttar på videospel, til lågare er sannsynet for å velja ei studieførebuande linje.*

*H8: Til meir tid elevane nyttar på lekser, til større er sannsynet for å velja ei studieførebuande linje.*

### **3.6.3 Sosial kostnad, skuleprestasjonar og utdanningsval**

I forlenginga av funna til Hansen (2005) og Jæger (2007) er det naturleg å sjå på kor mykje dei sosiale kostnadsvurderingane har å seie for elevane sin utdanningstileigning. I ein norsk bygdekontekst kan ein forventa at det å ha lyst til å etablere seg i nærleik av heimstaden vil verka inn på skuleprestasjonane og utdanningsvalet til elevane. Sidan ein ikkje kan forventa å få seg ein jobb heime dersom ein tek ei høgare utdanning, vil "heimkjære" elevar sjå seg om etter andre alternativ. Dersom yrkesfagleg studieretning vert sett på som den beste moglegheita til å få jobb i lokalmiljøet, vil dette gå ut over sannsynet for å velje ei studieførebuande linje. Men det kan også tenkast å gå ut over skuleprestasjonane: dersom ein har bestemd seg for ei yrkesfagleg linje som det er enkelt å koma inn på, vil eleven sannsynlegvis ikkje "kasta bort" tid og krefter på å forbetra karakterane sine. I tillegg vil me forventa at vennene har noko å seie for utdanningsvalet elevane står overfor. Elevar som er svært knyta til vennene sine, vil sannsynlegvis gjera mykje for å bevare kontakten. Det tryggaste er å velja ei kort, yrkesfagleg utdanning som gjev innpass i arbeidsmarknaden i nærleik av heimstaden. Då kan vennenettverket bevarast på ein sikker måte. Me forventar derfor å finna ein samanheng mellom kor mykje tid elevane nyttar på å vera saman med vennene sine, og kva utdanningsval dei tek.

*H9: Elevar som synes det er viktig å få seg ein jobb i nærleiken av heimstaden sin, vil ha dårlegare gjennomsnittleg karakternivå.*

*H10: Elevar som synes det er viktig å få seg ein jobb i nærleiken av heimstaden sin, vil ha lågare sannsyn for å velja ei studieførebuande linje.*

*H11: Til meir tid elevane nyttar på å vera saman med vennene sine, til mindre er sannsynet for å velja ei studieførebuande linje.*

### **3.6.4 Signifikante andre og utdanningsval**

Sjølv om elevane kan nytta foreldra som informasjonskjelde, er det lite sannsynleg at foreldra er den einaste delen av nettverket til elevane som vert tatt i bruk når det gjeld utdanningsval (Sewell et. al. 1969). Det å kjenna nokon som held på med ei høgare utdanningsgrad akkurat no kan visa seg å vera like viktig, og spesielt om denne personen er nokon eleven ser opp til eller beundrar. Dersom eleven kjenner ein student, vil samstundes høgare utdanning ikkje verka så "framand" som det potensielt kan verka på ungdomsskuleelevar.

*H12: Elvar som har familiemedlem og/ eller nære kjende som tek høgare utdanning no, vil ha større sannsyn for å velja ei studieførebuande linje.*

**Tabell 3.1: Forventa statistiske samanhengar**

	<b>Gjennomsnittleg karakternivå</b>	<b>Sannsyn for allmennfag</b>
<b>Lingvistisk kapital</b>	Positiv effekt	Ingen effekt
<b>Foreldres manglande involvering</b>	Negativ effekt	Negativ effekt
<b>Tidsbruk videospel</b>	Negativ effekt	Negativ effekt
<b>Tidsbruk lekser</b>	Positiv effekt	Positiv effekt
<b>Tidsbruk venner</b>	-	Negativ effekt
<b>Sosial kostnadsvurdering</b>	Negativ effekt	Negativ effekt
<b>Signifikante andre</b>	-	Positiv effekt

**Tabell 3.2: Potensielle sosiale mekanismar<sup>44</sup>**

<b>Sosial mekanisme</b>	<b>Gjennomsnittleg karakternivå</b>		<b>Sannsyn for allmennfag</b>	
	<b>Ønskje- mediert</b>	<b>Oppfatnings- mediert</b>	<b>Ønskje- mediert</b>	<b>Oppfatnings- mediert</b>
<b>Presentasjonsform</b>		X		
<b>Manglande motivasjon</b>	X			
<b>Mangelfull informasjon</b>				X
<b>Utsatt behovstilfredsstilling</b>	X		X	
<b>Vennenettverks- bevaring</b>			X	
<b>Heimstadnærleik</b>	X		X	
<b>Referansegruppe- oppførsel</b>			X	X

<sup>44</sup> Ingen av mekanismene er moglegheits-medierte.

## **4 DATA OG METODE**

Dette kapittelet startar med ein presentasjon av datamaterialet som undersøkinga baserer seg på. Me skal også få innblikk i korleis avhengige variablar, forklaringsvariablar og kontrollvariablar er operasjonalisert. I tillegg vert analysemetodane presentert. Til slutt rettes søkelyset mot eventuelle svakheiter ved datamaterialet.

### **4.1 SPØRJESKJEMADATA OG UTVAL**

For å få svar på spørsmål som omhandlar skuleprestasjonar og utdanningsval treng ein eit datagrunnlag. Ein kunne til dømes nytta føreliggande registerdata, der ein kunne kopla saman karakterinformasjon og kva vidaregåande linje elevane enda opp med. Ved ei slik tilnærming vil ein kunne kontrollere for foreldres alder, samlivsstatus, inntekts- og utdanningsnivå, samt elevane sitt karakternivå. Problemet med denne strategien er at det er mykje informasjon ein ikkje får tilgang til. Og denne informasjonen kan i stor grad påverka elevane sine skuleprestasjonar og utdanningsval. Det er mange interessante aspekt ved utdanningstileigninga som ville falle bort, blant anna elevane sine vurderingar, haldningar og tidsbruk. Eg valte derfor i staden for å samla inn mitt eige datamaterial, ved hjelp av ei spørjeskjemaundersøking. På denne måten kan eg spør elevane om det eg er interessert i, og ein kan derfor undersøka ei heil mengde moment.

Sidan det å samla inn og analysa eit nytt datamaterial er tidkrevjande, var det aldri aktuelt å gjennomføra undersøkinga på eit representativt utval av alle 10. klasse- elevar i Noreg i år. I staden for valte eg å fokusera på to kommunar på Vestlandet, nemleg Etne og Vindafjord<sup>45</sup>. I desse kommunane er det totalt fem ungdomsskular, som rommar til saman 182 elevar som går i 10.klasse. Av desse 182 elevane var det 170 som gjennomførte spørjeskjema-undersøkinga. Det vil seie at 93,4 % av 10.klasseelevane i desse to kommunane utgjer *utvalet* i denne oppgåva. *Populasjonen* i denne oppgåva er alle 10.klasseelevar busett på mindre stader

---

<sup>45</sup> Desse to kommunane blei valt fordi det var enkelt å få innpass på skulane her. Dette fordi eg personleg kjenner fleire rektorar, lærarar og rådgjevarar som arbeidar i dei to kommunane.

(relativt langt frå ein storby), som har ein arbeidsmarknad prega av ufaglært arbeid i primærnæringar, industri, samt pleie- og omsorgsyрker, eller anna rutineprega servicearbeid.

#### **4.1.1 Planlegging av undersøking**

I juni 2011 tok eg kontakt med dei fem ungdomsskulane som eg ville ha med på undersøkinga (Enge, Skjold, Skånevik, Vikedal, og Ølen). I første omgang snakka eg med diverse rektorar, inspektørar og kontorfullmektige. Dei ulike tilsette som eg snakka med var positive til at skulen kunne delta. Eg fekk tillatelse frå rektorane ved alle skulane, og i dei fleste tilfella vart kontakten opprettheldt med rådgjevarane. Rådgjevar er den tilsette på ungdomsskulen som har mest informasjon om, og som nyttar mest tid på, vidaregåande utdanningsval. I tillegg er det ofte rådgjevar som har ansvar for faget “Utdanningsval”, eit fag som skal hjelpe ungdomsskule-elevar å velje utdanning og yrke. Det vart avtalt at spørjeskjema-undersøkinga skulle bli gjennomført i løpet av ein skuletime i byrjinga av hausten 2011.

#### **4.1.2 Utforming av spørjeskjema**

Men før undersøkinga kunne gjennomførast, måtte spørjeskjema og informasjonsskriv vera på plass. Informasjonsskriv-utkast vart laga etter NSD<sup>46</sup> sin mal, og eit utkast til spørjeskjema blei generert i løpet av sommaren 2011. Fleire av spørsmåla vart henta frå spørjeskjemaet som “Ung i Oslo 2009”<sup>47</sup> nytta, medan andre spørsmål av teoretisk og substansiell interesse vart utvikla av undertekna. Ved starten av haustsemesteret fekk eg kommentarar og innspel på utkasta frå hovudrettleiar (professor Gunn Elisabeth Birkelund), og seminargruppa i ulikskap på Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Etter dette vart spørjeskjema og informasjonsskriv ferdigstilt<sup>48</sup>, og eg reiste til vestlandet tysdag 6. september for å byrje datainnsamlinga. I forkant av dette vart avtalar med dei ulike skulane fastspikra.

---

<sup>46</sup> Norsk samfunnsvitskapleg datateneste.

<sup>47</sup> Link til spørjeskjema for Ung i Oslo: [http://www.reassess.no/asset/3597/1/3597\\_1.pdf](http://www.reassess.no/asset/3597/1/3597_1.pdf)

<sup>48</sup> Spørjeskjemaet er delt inn i fem ”tema”: bakgrunnsinformasjon (kjønn, nasjonalitet), utdanning og yrke (planar og vurderingar), familiebakgrunn (foreldres utdanning og yrke, bu-situasjon), skulen (karakterar, trivsel), og diverse (tidsbruk, helse). Informasjonsskriv og spørjeskjema kan finnast i appendiks B og C.

### 4.1.3 Datainnsamling: gjennomføring av undersøking

I første omgang reiste eg til dei fem skulane for å dela ut informasjonsskriv, samt informera elevane munnleg om kva undersøkinga går ut på. Elevane blei bedt om å ta informasjonsskrivet med heim til foreldre/føresette, og få dei til å lese gjennom det, samt eventuelt signera samtykkeerklæringa. Samtykkeerklæringa består av tre element:

- I. Å gje tillating til at eleven kan bli med på undersøkinga.
- II. Å gje tillating til at karakterinformasjon om eleven vert nytta.
- III. Å gje tillating til at datamaterial og personinformasjon vert lagra i inntil 10 år.

På denne måten er det til dømes fullt mogleg at ein elev deltek på spørjeskjemaundersøkinga, men at foreldra hans/hennar reserverer seg mot bruk av karakterinformasjon<sup>49</sup>.

Om lag ei veke etter denne første “informasjonsrunden” stod gjennomføringa av undersøkinga for tur. Eg fekk ein skuletime tilgjengeleg til gjennomføringa, og i mesteparten av tilfella tok undersøkinga stad i ein “Utdanningsval”-time. Undersøkinga vart på mange måtar ei forlenging av undervisninga i dette faget, noko som forhåpentlegvis har ført til at elevane var i rett “modus” når dei fylte ut skjemaet. Men det kan og tenkast at elevane oppfatta det heile som berre enda ein prøve. Som eit forsøk på å forhindra dette sa eg klårt og tydeleg at undersøkinga *ikkje* var ein prøve, og at det *ikkje* var noko fasitsvar på spørsmåla. Eg var til stades under gjennomføringa ved alle skulane, og eg stilte meg tilgjengeleg dersom det var noko elevane ville spørje meg om. Det var generelt sett svært få spørsmål, og det elevane lurte på var vanlegvis enkelt å svara på<sup>50</sup>. Den skriftlege spørjeundersøkinga vart gjennomført med alle elevane som var til stades i klassen den respektive dagen<sup>51</sup>. Denne måten å samla inn data på har fordelene at det ikkje vert noko *selektivt fråfall* med omsyn til skuleprestasjonar og interesse i emnet (van de Werfhorst og Hofstede 2007: 398). Etter at alle elevane hadde fylt ut spørjeskjemaa, samla eg inn besvarelsane medan eg takka for at elevane hadde hatt anledning til å bli med.

---

<sup>49</sup> Det er ingenting som tyder på at det var elevar med ein viss type karakteristikk (svært låge eller høge karakterar, til dømes) som ikkje fekk lov til å delta på undersøkinga, eller som ikkje fekk tillatelse til at karakterinformasjon kunne nyttast.

<sup>50</sup> Spørsmål av typen: “Er det berre soverom eg skal telja?” (på spørsmål nr. 33), eller “Kan eg berre setja eit kryss?” (på spørsmål nr. 5).

<sup>51</sup> Nokre få elevar som ikkje var til stades under gjennomføring fylte ut spørjeskjemaet på eit seinare tidspunkt. Det er ingenting som tyder på at elevar med ein viss type karakteristikk i mindre grad gjennomførte undersøkinga.



Til slutt gjenstod innsamling av karakterinformasjon. Sidan datainnsamlinga gjekk føre seg hausten 2011, vart standpunkt-karakterane som elevane fekk ved slutten av 9. klasse (våren 2011) nytta. Eg fekk tilgang til kopi av karakterane til kvar enkelt elev som hadde fått tillating frå foreldra til at slik informasjon kunne gjerast tilgjengeleg. Eg har tilgang til karakterinformasjon for 150 elevar, det vil seie 82,4 % av elevane i dei to kommunane. Dette talet er noko lågare enn prosentandelen som svara på spørjeskjemaet fordi det var somme elevar som fekk lov av foreldre/føresette til å delta på undersøkinga, men dei reservert seg mot bruk av karakterinformasjon. Dette er ikkje øydeleggjande for problemstillinga, fordi det vert stilt spørsmål om karakterar i spørjeskjemaet<sup>52</sup>.

Sjølve datainnsamlings-prosessen tok rett i underkant av tre veker, om ein ikkje reknar med alt arbeid med generering av informasjonsskriv og spørjeskjema, samt all informasjonsutveksling og planlegging som vart gjort i forkant.

#### 4.1.4 Etiske betraktningar

Det er tre etiske omsyn som er sentrale for denne undersøkinga. For det første er det viktig å behandla datamaterialet *konfidensielt*. Sjølv om spørjeskjemaet ikkje inneheldt spørsmål om sensitive tema (rus, sex, vald, osb.) må svara behandlast etter NSD sine retningslinjer. Dette er kanskje spesielt pressande med omsyn til karakterinformasjonen, og det er forskaren sitt ansvar at denne informasjonen ikkje kjem i feil hender. For det andre er det etiske element knytta til *tolking* av eventuelle funn. Forskaren bør ikkje tolka dei empiriske funna på ein måte som verkar provoserande på elevane. Ein ”enkel” måte å forhindre dette på er ved å testa om tolkinga passar for forskaren sine eigne opplevingar i utdanningssystemet. Dersom svaret er nei, vil det kanskje vere smart å revurdere tolkinga. For det tredje er det ryddig – etisk sett – å gje elevane ei form for *tilbakemelding*. Dette skal sikrast gjennom ein informasjonsrunde ved dei fem skulane etter at oppgåva er levert<sup>53</sup>. Under denne ”forelesinga” vert statistiske tendensar og somme sentrale tolkingar presentert (på ein forenkla måte). Her vil elevane få

---

<sup>52</sup> Elevane vart spurd om kva karakter dei fekk sist i norsk, engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag. I tillegg vart elevane spurd om kva karakter dei vanlegvis får på prøvar og i karakterboka. Eg nyttar desse 7 rapporterte karakterane til å konstruere ein proxy på gjennomsnittskarakteren til dei elevane der foreldre/føresette reservert seg mot bruk av karakterinformasjon frå skuleadministrasjon. Sjå avsnitt 4.2.1.1.

<sup>53</sup> Men før elevane tek sommarferie. Vert sannsynlegvis gjennomført i løpet av veke 22 og 23, dersom dette ikkje kolliderer med munnleg eksamen.

ein moglegheit til å koma med innvendingar og alternative tolkingar. Dette er i tillegg ein veldig fin måte å runde av prosjektet på.

## 4.2 OPERASJONALISERING AV VARIABLAR

I denne delen av oppgåva skal me først sjå på korleis dei avhengige variablane er operasjonalisert, deretter vert forklaringsvariablar og kontrollvariablar presentert<sup>54</sup>.

### 4.2.1 Avhengige variablar

Som nemnd tidlegare er det to avhengige variablar i denne undersøkinga, nemleg *skuleprestasjonar* og *utdanningsval*. Gjennomsnittleg karakternivå vert nytta som mål på skuleprestasjonar, medan utdanningsvalet tek utgangspunkt i skilnaden mellom allmenn- og yrkesfag.

#### 4.2.1.1 Gjennomsnittleg karakternivå

*Gjennomsnittskarakter*<sup>55</sup>-variabelen består, som me var inne på tidlegare, av to informasjonskjelder: standpunkt-karakterar for 150 elevar, og sjølvrapporterte karakterar for 20 elevar. Den sjølvrapporterte karakterinformasjonen (som elevane svarar på i undersøkinga) er noko usikker, sidan det kan vera vanskeleg for elevane å hugsa kva karakterar ein har fått. I tillegg er det også ein moglegheit at dei bevisst svarar feil. Men om ein samanliknar gjennomsnittskarakteren frå standpunktkarakterane med gjennomsnittskarakterane basert på det elevane svarte i spørjeskjemaet, finn ein høg grad av samanfall:

---

<sup>54</sup> Korleis elevane fordeler seg på desse variablane vert presentert i kapittel 5.

<sup>55</sup> Ei utfordring med å bruka gjennomsnittskarakter som mål på prestasjonar er at dei baserer seg på kontekstavhengige vurderingar frå lærarane si side (Bakken 2009: 83). Skular kan til dømes ha ulikt ”klima” for strengheit. Men det er gjennomsnittskarakteren som er avgjerande den dagen elevane skal søka på vidaregåande utdanning, og derfor bør prestasjonsmålet vera karakterar. Dette er i tillegg den einaste prestasjonsinformasjonen som er tilgjengeleg for elevane og deira foreldre (Erikson og Rudolphi 2010).

	Standpunkt (N=150):	Spørjeskjema (N=168):
<b>Gjennomsnittskarakter:</b>	4,01	4,01
<b>Median:</b>	4,04	4,00
<b>Modus:</b>	3,93	3,86
<b>Standardavvik</b>	0.70580	0.80198

I tillegg kan det nemnast at korrelasjonen mellom dei to gjennomsnittskarakter-variablane er på 0,868, ein korrelasjon som er signifikant på 99- prosentnivå. Dette betyr at ein kan vera temmeleg trygg på dei karakterane som vart rapportert av elevane i dette datamaterialet. Ein mogleg grunn til det høge samanfallet er at elevane på førehand visste at karakterinformasjon ville bli samla inn, og at det derfor ikkje var noko poeng ved å “skryta på seg” betre karakterar enn ein reint faktisk har. Variabelen ”gjennomsnittskarakter” er operasjonalisert på følgjande måte:

For dei elevane som har fått tillating frå foreldra om at karakterinformasjon skal nyttast:

*(Standpunktkarakter i) religion, livssyn og etikk + norsk hovudmål skriftleg + norsk sidemål skriftleg + norsk munnleg + matematikk + engelsk skriftleg + engelsk munnleg + samfunnsfag + naturfag + kunst og handverk + musikk + mat og helse + kroppsøving + tysk eller engelsk fordjuping eller spansk / antall fag = Gjennomsnittskarakter (standpunkt)*

For dei elevane som ikkje har fått tillating frå foreldra om at karakterinformasjon kan nyttast:

*(Sjølvrapportert karakter i) norsk + engelsk + matematikk + naturfag + samfunnsfag + prøvar + karakterboka / antall fag = Gjennomsnittskarakter (rapportert)*

Den avhengige variabelen *gjennomsnittskarakter – standpunkt og rapportert* tek utgangspunkt i standpunkt-variabelen. For dei elevane som har ”missing” på *gjennomsnittskarakter – standpunkt*, vert *gjennomsnittskarakter – rapportert* nytta.

#### 4.2.1.2 Vidaregåande utdanningsval

Tidlegare forskning på dette emnet har primært fokusert på *utdanningsutfall*, og svært lite merksemd har blitt gitt til prosessane som desse utdanningsmønstra vert skapt og reproduisert gjennom (Lareau 1987: 73). Denne oppgåva går inn på eit tidspunkt om lag 5 månadar før elevane endeleg må bestemma seg for vidaregåande utdanning, for å forsøka å få eit innblikk i prosessane som leiar fram til dei observerte utdanningsval-mønstra. Dette medfører at det er hefta litt usikkerheit<sup>56</sup> ved den avhengige variabelen ”utdanningsval”, men fordelene er at me sannsynlegvis kan koma nærare ei forklaring av dei vedvarande sosiale skilnadane i utdanningstileigning. Men usikkerheita er ikkje veldig stor, på grunn av det nye faget ”Utdanningsval”, som er obligatorisk for alle ungdomsskuleelevar. Frå og med 8. klasse får elevane innblikk i kva utdannings- og yrkesalternativ dei har, samt er utplassert både på vidaregåande skule og i yrkeslivet. Dette medfører sannsynlegvis at 10. klasseelevar i 2012 har mykje meir informasjon om ”utdanningsjungelen” enn det 10. klasseelevar hadde før<sup>57</sup>.

Når det gjeld *vidaregåande utdanningsval* tek variabelen utgangspunkt i spørsmålet: ”Kva trur du at du vil gjera når du er ferdig med ungdomsskulen?” Svaralternativa er:

- I. Begynna på allmenfagleg, vidaregåande utdanning.
- II. Begynna på yrkesfagleg, vidaregåande utdanning.
- III. Begynna å jobba, eller sjå etter ein jobb.
- IV. Ikkje noko

Alle elevar har svara enten I eller II<sup>58</sup>, og dette utgjer grunnlaget for operasjonaliseringa av den dikotome, avhengige variabelen ”Allmenn- eller yrkesfag”. Her er elevane som har svara yrkesfag koda 0, og elevane som har svara allmennfag koda 1. For å sjekka at elevane ikkje har kryssa av på feil stad på spørsmålet ovanfor, har svara deira blitt samanlikna med det dei

---

<sup>56</sup> Det er alltid ein moglegheit for at elevane ombestemmer seg før 1.mars.

<sup>57</sup> Eit indirekte teikn på dette er høg grad av samanfall mellom svara elevane gjev på spørsmål om utdanningsval. Det er til dømes ingen som svarar at dei skal byrja på yrkesfagleg utdanning, for deretter (på neste spørsmål) å svara at dei vil velja ei studieførebuande linje (eller omvendt). Dette vitnar om informerte valtakarar.

<sup>58</sup> Noko som er interessant i seg sjølv. Ingen av elevane i dette utvalet er så skuleleie at dei vil jobba eller ta eit ”fri-år” etter grunnskulen. Dette tyder kanskje på at utdanningsmotivasjonen blant elevane er relativt høg. Eventuelt at det å slutta på skulen i så ung alder er assosiert med stigma.

svara på spørsmålet: ”Dersom du skulle vald i dag, kva vidaregåande linje vil du gå på?”. Svaralternativa her er dei 12 forskjellige studielinjene<sup>59</sup> elevane kan velja mellom.

## 4.2.2 Forklaringsvariablar: uavhengige variablar

No skal me sjå nærare på korleis dei forskjellige forklaringsvariablane er operasjonalisert. Variablane som vert presentert er lingvistisk kapital, foreldres involvering, tidsbruk, sosial kostnad, og signifikante andre.

### 4.2.2.1 Lingvistisk kapital

*Lingvistisk kapital*-variabelen tek utgangspunkt i spørsmålet: ”Kor mange bøker trur du det er heime hos dykk?”. Svaralternativa, og deira respektive koding er som følgjer:

Svaralternativ	Ingen	Mindre enn 20	20- 100	100- 500	500- 1000	Over 1000
Koding	0	1	2	3	4	5

Spørsmålet er i kor stor grad dette faktisk reflekterer reell lingvistisk kapital. Det er ikkje sikkert at elevar som svarar at dei har mange bøker heime reint faktisk har fleire bøker heime enn andre elevar. Det kan til dømes vera slik at dette er elevane som *legg merke til* bøkene heime. Men det er i så tilfelle sannsynleg at dette er dei same elevane som har ei interesse for litteratur. Me forventar derfor at dei elevane som svarar at dei har mange bøker heime er dei elevane som har mest lingvistiske ressursar.

### 4.2.2.2 Foreldres involvering

Når det gjeld *foreldres involvering* tek den utgangspunkt i påstanden: ”Foreldra mine snakkar sjeldan med meg om skulen”. Elevane skal svara kor godt påstanden stemmer, og svaralternativa er: svært godt, ganske godt, ganske dårleg, og svært dårleg. Elevane som seier at påstanden passar svært godt eller ganske godt vert koda 1, medan elevar som svarar at det passar svært dårleg eller ganske dårleg vert koda 0. Dette medfører at variabelen er dikotom.

---

<sup>59</sup> Idrettsfag, Musikk, Dans og drama, Studiespesialisering, Bygg- og anleggsteknikk, Design og handverk, Elektrofag, Helse og sosialfag, Medier og kommunikasjon, Naturbruk, Restaurant- og matfag, Service og samferdsel, Teknikk og industriell produksjon.

Variabelen er dikotomisert fordi det forenkler tolkingsarbeidet<sup>60</sup>. Når det gjelder omgrepvaliditet, så er det ikkje sikkert at variabelen fangar opp all form for positiv involvering frå foreldra si side. Foreldre kan til dømes vera svært aktive i fritidsaktivitetane til elevane. Men variabelen fangar sannsynlegvis opp ein viktig del av foreldra sin utdanningsspesifikke involvering, og er derfor relevant for denne studien.

#### 4.2.2.3 Tidsbruk

I analysedelen av oppgåva vert fleire *tidsbruk*-variablar nytta (lekser, videospel, vera saman med venner). Spørsmåla om tidsbruk er formulert slik: ”Kor mykje tid bruker du på ein vanleg dag på desse aktivitetane?” Svaralternativa og deira koding er som følgjer:

Svaralternativ	0 minutt	30 minutt	1 time	2 timar	3 timar	4 timar +
Koding	0	1	2	3	4	5

#### 4.2.2.4 Sosial kostnad

*Sosial kostnad*-variabelen tek utgangspunkt i følgjande påstand, som elevane skal svara kor godt dei syns den passar: ”Det er viktig at eg kan få jobb nær heimstaden min”. Påstanden vart framsett i forbindelse med kva yrke elevane har tenkt å velja. Svaralternativa er svært godt, ganske godt, ganske dårleg, og svært dårleg. Elevane som svarar at påstanden passar svært godt eller ganske godt vert koda 1, medan elevar som svarar at den passar svært dårleg eller ganske dårleg vert koda 0. Variabelen er dikotomisert fordi det forenkler tolkinga<sup>61</sup>.

#### 4.2.2.5 Signifikante andre

Den siste forklaringsvariabelen me skal sjå nærare på er *signifikante andre*. Denne variabelen er ”naturleg” dikotom, sidan spørsmålet er av typen ja/nei: ”Har du familiemedlem, eller nære

<sup>60</sup> Variabelen skil dermed ut dei elevane som svarar at dei sjeldan snakkar med foreldra om skulen (dei elevane som skårar 1). Alternativet er ein kontinuerleg variabel der elevane skårar høgare, til meir dei er einig i påstanden. Dette kan vera vanskelegare å tolka.

<sup>61</sup> Variabelen skil dermed ut dei elevane som svarar at dei syns det er viktig at dei kan få jobb i nærleiken av heimstaden (dei elevane som skårar 1). Alternativet er ein kontinuerleg variabel der elevane skårar høgare, til meir dei er einig i påstanden. Dette kan vera vanskelegare å tolka.

kjende, som studerer på høgskule/universitet no?” Elevane som svarar ja får koden 1, og elevar som svarar nei får koden 0.

### **4.2.3 Kontrollvariablar**

Me skal no sjå på operasjonaliseringa av kontrollvariablane *kjønn* og *foreldras utdanning*. I tillegg vil også gjennomsnittskarakter bli nytta som uavhengig variabel i analysane av utdanningsval. Karakterar er viktige for valet om å fortsetja utdanninga, både fordi elevar kanskje ikkje får moglegheit til å fortsetja dersom karakterane deira er for dårlege (uavhengig av sosial bakgrunn), og fordi gode karakterar kan oppmuntra elevar til å fortsetja medan dårlege karakterar kan ha motsett effekt (Erikson og Rudolphi 2010: 300).

#### ***4.2.3.1 Kjønn***

Kjønn er ein naturleg dikotom variabel. Elevane får spørsmål på spørjeskjemaet om dei er gut eller jente, og dette vert utgangspunktet for variabelen. I tillegg vert oppgitt namn og kjønn på spørjeskjemaet kryss-sjekka med klasselister, for å vera sikker på at kjønnsfordelinga vert korrekt. Gut vert koda 0, og jente får koden 1.

#### ***4.2.3.2 Foreldras utdanning***

Foreldres utdanning vert her nytta som eit mål på elevane sin sosiale bakgrunn. Men kvifor har me valt å fokusera på utdanninga til foreldra? Eit alternativ er å nytta sosial klasse i staden, eller fokusera på meir økonomiske aspekt. Som nemnd tidlegare har me ikkje informasjon om foreldra si inntekt, og derfor er økonomi uaktuelt som mål på sosial bakgrunn. Men me har informasjon om foreldra sitt yrke, og det er mogleg å operasjonalisera ein klasse-variabel med utgangspunkt i det. Men det er hefta ein del usikkerhet ved denne informasjonen. Det er fleire elevar som ikkje veit kva yrkestittel foreldra har, noko som medfører at dette var eit spørsmål med relativt låg svarprosent. Denne ”usikre” informasjonen eignar seg sannsynlegvis dårleg som utgangspunkt for ein klasse-variabel. I tillegg er det utdanningstileigning som er tema for oppgåva, og det er derfor spesielt interessant å sjå på foreldra si utdanning.

Foreldras utdanning- variabelen er konstruert på bakgrunn av spørsmåla som omhandlar mor og far si utdanning. Spørsmålet er formulert slik: ”Kor lang utdanning har mor/far?”<sup>62</sup> Elevar som svarar at mor har høgare utdanning, vert koda 1, medan alle andre svaralternativ får koden 0. Den same prosedyren vert gjentatt for fars utdanning. Svaralternativa og deira respektive kodar er som følgjer:

Svaralternativ	Koding
Ungdomsskule eller mindre	0
Yrkesskule eller yrkesfagleg utdanning på vidaregåande skule	0
Gymnas eller allmennfagleg utdanning på vidaregåande skule	0
Universitets- eller høgskuleutdanning av lågare grad (sjukepleiar, lærar, ingeniør, o.l)	1
Universitetsutdanning av høgare grad (doktor, psykolog, jurist, o.l)	1
Veit ikkje	0

Elevane står igjen med to kodar: ein for mor, og ein for far si utdanning. Desse vert slått i saman, slik at ein elev kan ha frå 0 til 2 utdannings-”poeng”<sup>63</sup>. Denne variabelen vert omkoda, slik at elevane som har foreldre utan høgare utdanning får koden 0, medan elevane som har 1 eller 2 ”poeng” får koden 1. Variabelen er derfor dikotom, og det som vert målt er *om minst ein av foreldra har høgare utdanning*. Denne ”spesielle” operasjonaliseringa av foreldras utdanning heng saman med det faktum at relativt få foreldre har høgare utdanning i dette utvalet, i tillegg til at utvalet har ganske få observasjonar. Dersom variabelen hadde tatt utgangspunkt i ei meir fingradert operasjonalisering, ville ikkje målet vore sensitivt nok til å fanga opp eventuelle samanhengar mellom foreldras utdanning og elevane sine skuleprestasjonar og utdanningsval. Dessutan kan det visa seg at det å ha høgare utdanna foreldre er spesielt viktig i eit utval der i utgangspunktet få av foreldra har vore innom ein høgare utdanningsinstitusjon.

<sup>62</sup> Det er stilt eit spørsmål om mor, og eit spørsmål om far.

<sup>63</sup> 0 = Ingen av foreldra har høgare utdanning (HU), 1 = ein av foreldra har HU, 2 = begge foreldra har HU.



## 4.3 ANALYSESTRATEGIAR OG METODIKK

I denne delen av oppgåva vil eg visa korleis analysane skal gjennomførast, og sei noko om grunnlaget for analysane. Først skal me sjå nærare på dei to analysemetodane *multippel lineær regresjon* og *binær logistisk regresjon*. Lineær regresjon vert nytta på skuleprestasjonar, medan logistisk regresjon vert nytta på utdanningsvalet.

### 4.3.1 Multippel lineær regresjon

Multippel lineær regresjon (MLR) er ein spesiell type lineær regresjon (LR), der ein inkluderer fleire uavhengige variablar i analysen. MLR er ein av dei vanlegaste metodane når ein skal analysa fleire uavhengige variablar sin samanheng med ein avhengig variabel.

LR går ut på å finna ut korleis samanhengen er mellom to variablar, og metoden kan sei oss noko om samanhengen sin styrke og retning (Skog 2010: 214). I tillegg vert samanhengen kvantifisert, slik at ein kan predikera korleis ein uavhengig variabel fører til variasjon i ein avhengig variabel. Samanhengen vert uttrykt ved hjelp av ei regresjonslinje, som skildrar hovudtendensen i datamaterialet. Ein vanleg måte å rekna ut denne linja på er minste kvadratsums metode (OLS), der ein reknar ut ei linje som har så lita restleddsvariasjon som mogleg (Skog 2010: 222). Dersom ein nyttar MLR kan ein kontrollera for fleire variablar samstundes, noko som gjer det mogleg å sjekka om ein antatt samanheng er spuriøs eller konfundert.

### 4.3.2 Binær logistisk regresjon

Binær logistisk regresjonsanalyse (BLR) er ein metode som vert nytta når den avhengige variabelen er kvalitativ og dikotom (Skog 2010: 351-352), og passar dermed godt til å analysa vidaregåande utdanningsval (allmenn- versus yrkesfag)<sup>64</sup>. I regresjonsanalysar av dikotome variablar vil ein vanlegvis ikkje forventa at samanhengen er lineær (Skog 2010: 354-356). Dei utrekna *andelane* vil aldri kunne bli mindre enn 0, eller høgare enn 1. Verdien

---

<sup>64</sup> I logistiske regresjonsanalysar oppstår problem med omsyn til uobservert heterogenitet (Mood 2010: 72-73). Det er vanskeleg å unngå dette problemet i denne undersøkinga, sidan den avhengige variabelen (allmenn- vs. yrkesfag) ikkje kan erstattast med eit kontinuerleg mål.

1 tilseier at alle i utvalet har eigenskapen som vert måla, medan 0 betyr at ingen har den spesifikke eigenskapen. Ved høge eller låge verdiar på den uavhengige variabelen må derfor regresjonslinja forventas å "flata ut", og den vil danna ei slags *S-form*. Ved å gjera ei logaritmisk omkoding av andelane vil ein oppnå ei lineær regresjonslinje, slik at ein kan nytta ein lineær regresjonsmodell. Dei omkoda *logitverdiane* angir dermed relative, og ikkje absolutte skilnadar.

Tabellane som vert presentert i oppgåva oppgjer logitverdiar, men desse har ingen god substansiell tolking (Skog 2010: 358). I presentasjon av analyseresultat vil derfor logitverdiane bli rekna om til *oddsratar*. Oddsatar<sup>65</sup> er lik antilogaritmane til logitverdiane, og angjev kor mykje oddsen vert endra når den uavhengige variabelen aukar med ein verdi (Skog 2010: 365-366). Deretter vil me rekna oss tilbake til *andelar* ved hjelp av oddsratane. Dette fordi andelen som har eigenskapen er eit mykje meir intuitivt mål på samanhengen. Den estimerte andelen vil dermed potensielt kunne sei oss kor sannsynleg det er at ein elev med gitte kombinasjonar av til dømes *lingvistisk kapital*, *sosial kostnadsvurdering* og *signifikante andre* vil velja allmennfag (versus yrkesfag).

### 4.3.3 Samanhengar og forklaringar

I denne undersøkinga er den viktigaste analysemetoden *kontrollvariabelmetoden*. Målet er å finna ut kva *samanhengar* det er med omsyn til elevane sine skuleprestasjonar, og deira utdanningsval. Men det å etablere statistiske samanhengar bringer oss berre eit stykke på veg. Boudon foreslår at "me bør gå forbi dei statistiske forholda, og utforska dei generative mekanismane som er ansvarlege for dei" (Hedström 2005: 23). Ein statistisk analyse er ein *test* av ei forklaring, ikkje ei forklaring i seg sjølv. Skal ein komma nærare ei forklaring av dei vedvarande sosiale skilnadane i utdanningstileigning, må derfor dei empiriske mønstra fortolkast. I denne oppgåva skal me forsøka å nærma oss ei forklaring ved hjelp av ei drøfting av kva sosiale mekansimar<sup>66</sup> som kan vera involvert i dei to prosessane me skal sjå på.

---

<sup>65</sup> Dersom samanhengen mellom variablane er positiv, vil oddsen auka med aukande X, og oddsraten vert større enn 1. Er samanhengen negativ, vil oddsen synka med aukande X, og oddsraten vert mindre enn 1. Om det skulle visa seg at det ikkje er nokon samheng mellom variablane, vil oddsen vera lik i alle grupper og oddsraten vil derfor vera nøyaktig lik 1.

<sup>66</sup> Jamfør teorikapittelet (sjå spesielt avsnitt 3.3 og 3.4)

#### 4.3.4 Dummyvariablar og signifikansnivå

I analysane vil fleire av dei uavhengige variablane vera *dummyvariablar*. Dette er variablar som skil mellom tilfelle der ein kvalitativ eigenskap er til stades, og dei tilfella der eigenskapen ikkje er til stades (Skog 2010: 313). Eit døme er variabelen *signifikante andre*: anten så kjenner elevane nokon som tek høgare utdanning no, eller så gjer dei ikkje det. Er eigenskapen til stades får variabelen verdien 1, i motsett tilfelle får variabelen verdien 0. Koeffisientane på dummyvariablar har derfor berre to verdiar. Parameterestimatet viser dermed til endringa som skjer i den avhengige variabelen når eigenskapen er til stades.

Med omsyn til val av signifikansnivå, vil analysane operera med eit signifikanssannsyn (p-verdi) på *ti prosent*. Ti prosent signifikansnivå er valt på grunn av eit relativt lågt antall observasjonar ( $N = 170$ ). Dette betyr at det er 90 prosent sannsyn for at dei samanhengar som vert etablert ikkje skuldast tilfældighetar. Unntaket er dersom me står overfor feil av type 1 eller <sup>67</sup> (Skog 2010: 207). Til lågare signifikanssannsyn (p-verdi) ein vel, til mindre er terskelen for at dei samanhengane ein finn faktisk skuldast tilfældighetar (feil av type 1). På den andre sida vil eit strengt signifikansnivå auka faren for feil av type 2 (Skog 2010: 207-208). I denne undersøkinga, der me opererer med eit relativt lågt signifikansnivå, vil det derfor vera størst fare for feil av type 1. Men ein skal også vera klar over at det å måtte behalda nullhypotesen ikkje nødvendigvis tilseier at det ikkje føreligg noko empirisk samanheng: det kan hende at bevisa berre ikkje er tilstrekkelege nok. Det er ein moglegheit for at ikkje-signifikante samanhengar i dette utvalet kunne vore signifikante dersom ein hadde hatt 10 gonger så mange observasjonar, til dømes. Me opererer altså i utgangspunktet med eit signifikanssannsyn på 90 prosent. I dei tilfella der eventuelle samanhengar er statistisk signifikante på 95- eller 99-prosentnivå, vil det bli kommentert i tolkinga av regresjonsmodellane.

#### 4.3.5 Mål på modellane si tilpassing

Det er vanleg å inkludera eit mål på kor mykje av variasjonen i den avhengige variabelen som vert forklart av dei uavhengige variablane i regresjonsmodellen. For lineære

---

<sup>67</sup> *Feil av type 1*: Det er eit visst sannsyn for at nullhypotesen faktisk er korrekt, sjølv om testen viser det motsette. *Feil av type 2*: Det er eit visst sannsyn for at nullhypotesen faktisk er gal, sjølv om testen ikkje viser det.

regresjonsmodellar nyttar ein ofte *R-kvadrert* ( $R^2$ ) (Skog 2010: 224-225). Men sidan  $R^2$ -estimatet kan bli skeivt når ein inkluderer fleire uavhengige variablar i modellen, kjem me til å nytta *justert  $R^2$*  som mål på forklart varians under analysane av gjennomsnittskaraktarar. Justert  $R^2$  tek nemleg høgde for kor mange variablar ein har inkludert i modellen, og er derfor eit meir påliteleg mål. Det er spesielt hensiktsmessig å nytta justert  $R^2$  når ein har relativt få observasjonar, noko som er tilfellet i denne undersøkinga.

For logistiske regresjonsanalysar kan ein nytta *Nagelkerke  $R^2$* , som også gjev eit uttrykk for modellens forklarte varians. Det skal påpeikast at Nagelkerke  $R^2$  ikkje tilsvare  $R^2$  i lineær regresjon, og målet har ikkje ei like enkel intuitiv fortolking (Skog 2010: 419). Men *endringa* i Nagelkerke  $R^2$ -verdien antyder likevel om dei inkluderte variablane i regresjonsmodellane fører til ei betre tilpassing til data, og målet vil derfor bli kommentert under analysane av utdanningsval. I dei logistiske regresjonsmodellane vert i tillegg Hosmer Lemeshow-testen nytta. Denne testen vil i multivariate tilfelle vera ein test av modellens tilpassing til datamaterialet (Skog 2010: 381, 386). Testen seier oss om modellane våre gir ei tilfredsstillande skildring av samanhengen, og om avviket mellom modell og data er statistisk signifikant. I Hosmer Lemeshow-testen er me ”ute etter” å behalda 0-hypotesen, i den forstand at til høgare signifikanssannsyn me observerer, til betre er datatilpassinga. Me inkluderer også ”likelihood ratio” (LR)-testen for å samanlikna modellar (Skog 2010: 413). Testen går ut på å berekna differansen mellom ”log likelihood”-observatorane for dei to modellane me vil samanlikna. Denne differansen (LR) er tilnærma *kji-kvadrat*-fordelt med antall fridomsgrader lik kor mange parameter som er utelatt i den ”avgrensa” modellen.

#### 4.3.6 Kurvelineæritet og samspel

Somme av dei kontinuerlege variablane kan tenkast å ikkje ha ein *lineær* samanheng med dei avhengige variablane. Ein kan til dømes sjå for seg at det å bruka tid på videospel (X) ikkje i utgangspunktet har ein negativ effekt på karakternivået, men at det å bruka *mykje* tid verkar negativt inn på skuleprestasjonane. For å kontrollera for slike *kurvelineære* samanhengar, vil me introdusera *annangradsledd*<sup>68</sup> i regresjonsmodellane (Skog 2009: 283-285, 385-386). Dette vert kalla polynommetoden. Metoden går ut på å laga ein ny variabel ved å opphøga X i annan potens, for deretter å nytta denne nye variabelen som uavhengig variabel (saman med

---

<sup>68</sup> Ein kunne eventuelt nytta dummy-variablar.

X). Dette fører til ei litt meir komplisert tolking av regresjonsmodellen: dei to parametera må tolkast saman som ei pakke, sidan endring i den eine variabelen automatisk medfører endring i den andre.

I analysane vil det også bli kontrollert for eventuelle *samspel* mellom uavhengige variablar. Det kan til dømes vera slik at effekta av foreldras utdanning ( $b_1$ ) på skuleprestasjonar ( $Y$ ) er forskjellig for jenter og gutar ( $b_2$ ). For å sjekka om dette er tilfellet vil det bli introdusert eit *produktledd* i regresjonslikninga (Skog 2010: 303-304). Det vil seie at me først konstruerer ein ny variabel som er eit produkt av dei to variablane det føreligg samspel mellom ( $\text{kjønn} * \text{foreldras utdanning} = b_3$ ), og deretter vert denne variabelen inkludert i modellen. Parameteren  $b_3$  vil kunne sei oss om det føreligg samspel mellom variablane. Men dette fører til ei endring når det gjeld tolkinga av dei resterande variablane. Parameteren  $b_1$  måler no utdanningseffekta for dei som skårar null på den andre variabelen som inngår i samspelsvariabelen, det vil seie for gutar. Likeins måler Parameteren  $b_2$  kjønneffekta for dei som har verdien null på den andre variabelen som inngår i samspelsvariabelen, det vil seie for dei som ikkje har høgare utdanna foreldre.

#### 4.3.7 Analysestrategi

Kapittel 5 bidrar med ei deskriptiv skildring av dei avhengige og uavhengige variablane som skal nyttast i dei seinare regresjonsanalysane. I kapittel 6 skal me gjennomføra lineære regresjonsanalysar av elevane sine skuleprestasjonar. Analysane tek utgangspunkt i ein basismodell, der det berre vert kontrollert for kjønn og foreldras utdanning. Variablane i denne basismodellen vert deretter nytta som kontrollvariablar i dei neste analysane, der me skrittvis introduserer dei ovanfor-nemnde forklaringsvariablane. Til slutt skal me gå gjennom ein utvida modell, der alle signifikante variablar frå dei tidlegare analysane vert introdusert. Den same strategien vert nytta i kapittel 7, der det vert gjennomført binære logistiske regresjonsanalysar av elevane sitt sannsyn for å velja allmennfag (versus yrkesfag). Me startar med ein basismodell, der det vert kontrollert for kjønn, foreldras utdanning, og karakternivå (samt eventuelle samspel mellom desse variablane). Variablane i basismodellen vert deretter nytta som kontrollvariablar i dei påfølgjande analysane, der me skrittvis introduserer dei ”nye” forklaringsvariablane. Til slutt står me igjen med ein utvida modell, der alle signifikante variablar frå dei førre modellane vert inkludert.

## 4.4 SVAKHEITER VED DATAMATERIALET

Sjølv om ei spørjeskjemaundersøking kan bidra med viktig informasjon som ikkje vert fanga opp i registerdata, er det svakheiter ved denne tilnærminga også. I tillegg kan det faktum at undersøkinga er gjennomført i eit geografisk innsnevra område medføra visse problem. Me skal no sjå nærare på somme av desse svakheitene ved datamaterialet som undersøkinga baserer seg på.

### 4.4.1 Spørjeskjemadata

Mange sosiologar nyttar subjektive data, men er ofte for ukritiske i deira behandling av subjektive data om intensjonar og forventingar ved at dei vert nytta som valide eksogene prediktorar av utdanningsval (Jæger 2007: 453). Den prinsipielle fordelten med subjektive data er at dei, i teorien, gjev oss individnivå og veldig presis informasjon om elevane sine forventingar om, til dømes, økonomisk og sosial gevinst ved utdanning (Jæger 2007: 458). Hovudulempa med subjektive data er den sterke antagelsen om at subjektive mål er nøytrale og eksogene mål på eleven sine *sanne* forventingar om økonomisk og sosial gevinst ved utdanning.

Den mest opplagte innvendinga mot spørjeskjemadata kan dermed oppsummerast i eit spørsmål: kan ein stola på svara elevane gjev? Dette er eit legitimt spørsmål, og ein bør alltid ha det i bakhovudet når datamaterialet skal analyserast. Det er til dømes ikkje sikkert at elevane tek undersøkinga seriøst, og at somme av dei berre svarar ”tull”. Sidan eg har gjort heile datainnsamlings-jobben sjølv (inkludert punching), har eg personleg sett gjennom alle svara til dei 170 elevane. Og det ser ut som om så godt som alle har svara seriøst. I tillegg er det eit minimalt *partielt fråfall* (Elstad 2010: 158-159): nesten alle elevane har svara på alle spørsmåla. Eg trur dette heng saman med måten datainnsamlinga føregjekk på.

Spørjeskjemaundersøkingar føregår ofte ved at ein lærar (på vegne av forskarane) deler ut eit spørjeskjema mot slutten av ein skuletime, og då kan det vera enkelt for elevane å ”tøysa det vekk”. Men i dette tilfellet var forskaren først innom i klassen eins ærend for å informera om undersøkinga, og deretter var forskaren til stades under sjølve gjennomføringa. Elevane har sannsynlegvis tolka dette som eit teikn på at dei var med på noko viktig, og svara på

undersøkinga deretter. I tillegg vart spørjeskjemaet utforma med eit mål om at elevane ikkje skulle bli overbelasta. Antall spørsmål i skjemaet ser ut til å ha vore passeleg, noko det minimale partielle fråfallet, og det faktum at dei fleste elevane var ferdige med utfyllinga i løpet av 20-30 minutt, tyder på.

I tillegg til det ovanfor-nemnde kjem eit moment som omhandlar hukommelsen og/ eller informasjonen elevane har tilgjengeleg. *Validiteten* til undersøkinga er trua dersom spørsmåla stiller urimeleg høge krav til elevane sin hukommelse. Når elevane blir spurd om diverse ting, kan me stola på at dei svarar nøyaktig? Spørsmål som omhandlar kva vidaregåande skule og linje dei skal velje kan ein sannsynlegvis stola på, sidan dette er noko elevane må ta stilling til. Men kva med spørsmål om foreldra si utdanning, til dømes? Når det gjeld utdanningsnivå bør ein kanskje vera litt skeptisk. Om foreldra har 3- eller 5-årig universitetsutdanning er det ikkje sikkert at alle elevane har kontroll på. Men elevane veit sannsynlegvis *om* foreldra har studert eller ikkje. Det vil vera merkeleg om dette aldri har vore eit samtaleemne blant eleven og foreldra. Poenget her er at ein må vera bevisst at elevane kan ha problem med å hugsa rett, spesielt dersom spørsmålet dreier seg om noko som har skjedd relativt langt tilbake i tid, eller om andre familiemedlem (Elstad 2010: 167). Det er til dømes enklare å svara på kor mykje tid ein bruker på lekser i løpet av ein vanleg dag, enn kor mange gonger ein bada førre sumar.

Det er ikkje berre elevane som gjev opphav til ”feilkjelder”. Me skal no sjå på kva den geografiske innsnevringa eventuelt har å seie for resultata.

#### 4.4.2 Geografi

Det første ein må spør seg om er kva som er spesielt ved dette geografiske området? Korleis skil skulane her seg frå Oslo, til dømes? Skulane på bygder er generelt sett mindre sosialt ”segregerte” enn i storbymiljø (Heggen og Clausen 2006: 345). Dette gjeld i alle fall for utvalet i denne undersøkinga, fordi kvar ein bur ikkje har noko å seie for kva ungdomsskule ein skal gå på, slik som i Oslo. Vindafjord kommune har til dømes 9 forskjellige bygder, men berre 3 ungdomsskular. Det er derfor ikkje grunn til å tru at foreldra si inntekt og utdanning har noko å seie for kva skule eleven ender opp med å gå på<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> Med unntak om det skulle finnast systematiske sosiale skilnadar mellom *bygder*, noko som er lite sannsynleg.

Men det er ikkje berre skulane på bygda som skil seg frå storbyane, arbeidssektoren er også annleis. Arbeidsmarknaden i bygder er sterkt dominert av ufaglært arbeid i primærnæringar, industri, samt pleie- og omsorgsykker, eller anna rutineprega servicearbeid (Heggen og Clausen 2006: 348). Denne skildringa stemmer godt for dei to kommunane som undersøkinga tek utgangspunkt i. I tillegg skal det nemnast at tal frå juni 2011 vitnar om at begge kommunar har ei arbeidsløyse på 1.0 prosent (Teigland, 2011: 1. og 10. avsnitt). Kombinasjon av låg arbeidsløyse, og ein arbeidsmarknad prega av primærnæring, industri, og pleie- og omsorgsykker er interessant når det gjeld elevane sitt utdanningsval. Støren (2000) viser at ungdommar si oppfatning av arbeidstilbodet på heimstaden påverkar utdanningsambisjonane, i den forstand at gode arbeidsutsikter svekker planane om høgare utdanning. Dei tilsynelatande gode arbeidsutsiktene i dei to kommunane kan derfor medføre at fleire elevar søker seg inn på yrkesfaglege linjer<sup>70</sup>, fordi det er elevar som vel yrkesfag som har best sjansar for å få jobb i kommunane.

Når det gjeld sannsynet for å starta på ei høgare utdanning, er det ikkje sikkert korleis ein skal forventa at geografien verkar inn. Det å byrja på eit langt studium er kanskje ikkje ei hindring i seg sjølv, men er i staden avhengig av om individet vil fortsetja å bu i det same området. Dei sosiale kostnadsvurderingane kan derfor visa seg å vera avgjerande for utdanningsvalet elevane skal ta, noko Kjellström og Regnér (1999: 340) er inne på. Individ som vurderer å flytta til eit Universitet møter høge sosiale kostnader fordi dei må bryta med familie og vener, og etablera nye sosiale nettverk. Med svenske data finn dei at personar som lev langt frå eit Universitet har signifikant lågare oddsrate for å tileigna seg ei universitetsutdanning enn ein person som lev nært eit universitet (Kjellström og Regnér 1999: 345). Den geografiske avstanden til høgare utdanningsinstitusjonar ser altså ut som å ha ein effekt i Sverige, men kva med Noreg?

Resultat frå Noreg tyder på at geografisk bakgrunn ikkje har tyding for rekruttering til høgskular, men at sannsynet for å velja universitet versus inga utdanning er større for dei frå urbane enn frå rurale strøk (Hansen 1999: 119). Sannsynet for høgare utdanning er ikkje lågare for rural ungdom i Noreg, men dei har lågare sannsyn for å gå på universitet. Dette er naturleg dersom det er sosiale kostnadsvurderingar involvert. Dersom val av universitet

---

<sup>70</sup> Denne samanhengen er avhengig av at elevane faktisk har lyst til å busetja seg i nærleiken av heimstaden sin.



medfører at ein må flytta langt vekk frå familie, vener, og/ eller lokalmiljø, vil ein kanskje tendera mot å søka på ein høgskule som ligg nærare heimstaden, geografisk sett.

Oppsummert kan ein sei at den geografiske innsnevringa sannsynlegvis legg visse føringar på analyseresultata. Det er minst to samanhengar ein kan forventa å observera:

- I. Arbeidsmarknaden i dei to kommunane er av ein slik art at me sannsynlegvis vil observera at fleire elevar enn normalt vel yrkesfaglege linjer.
- II. Sosiale kostnadsvurderingar ved val av utdanning er sannsynlegvis viktig for rural ungdom<sup>71</sup>. Bygdeungdom risikerer å miste kontakt med venner, familie og nærmiljø dersom dei startar på ei høgare utdanning (sidan dei må flytta vekk), og vil derfor i mindre grad velja studieførebuande linjer.

#### 4.4.3 Miljøeffektar

Datamaterialet som denne oppgåva baserer seg på stammar frå ni skuleklassar på fem skular i to kommunar. Dette opnar for at såkalla "miljø-effektar" kan spela ei rolle for prestasjonsnivået og utdanningsvalet til elevane i dette utvalet. For det første kan det vera snakk om *skule-effektar*. Den moderne litteraturen om skuleressursar si innverknad på skuleprestasjonar starta med Coleman-rapporten i 1966 (Hægeland et.al 2005: 2).

Skuleressursar hadde svært lite målbar innflytelse på elevprestasjonar, og hovudlærdommen frå denne studien var at "alt stammar frå familien". Coleman og medarbeidarar fann at familien sin sosioøkonomiske bakgrunn var ein mykje viktigare determinant for utdanningsutfallet (målt med ein standardisert testskåre) enn kor mykje pengar som vart nytta på skulen (Walters 2001: 14311-14312). Coleman vart seinare kritisert sidan deira mål på utdanningsutfall var resultat på ein standardisert test, som ikkje har noko å seie for det vidare studieløpet til eleven. Fleire studiar, som nyttar andre mål enn testskåre, har funne positive effektar av skuleressursar på utdanningstileigning og inntekt. Eit døme på dette er Hægeland og medarbeidarar (2005: 2), som finn ein positiv effekt av skuleressursar (som lærar-timar per elev, og staben sitt ferdigheitsnivå) på skuleprestasjonar. Men det må understrekast at resultata deira viser at effektane av skuleressursar er *moderate* (Hægeland et.al. 2005: 18).

---

<sup>71</sup> Sosiale kostnadsvurderingar er sannsynlegvis viktigare for rural enn for urban ungdom, fordi byungdom ikkje treng å flytta vekk dersom dei vil studera. Dei kan dermed bevare vennenettverket sitt, og kontakten med familie og nærmiljø sjølv om dei startar på ei studiekarriere.

For det andre kan me observera *medelev-effektar*. Skilnadar mellom klassar og skular når det gjeld kor mange elevar som vel ei studieførebuande utdanning kan vera avhengig av elev-komposisjonen<sup>72</sup> i klasserommet og på skulen (Dryler 1998: 136). I somme tilfeller kan ein observera eit fenomen som vert kalla *froskedam-effekt*<sup>73</sup> (Dryler 1998: 137). Elevane evaluerer sine prestasjonar relativt til dei det er naturleg å samanlikna seg med, og klassekameratane vert derfor referansegruppa elevane samanliknar seg med. Resultatet kan, paradoksalt nok, bli at høg gjennomsnittskaraktar på skulen *reduserer* sannsynet for at elevane vel ei studieførebuande linje på vidaregåande. Dette betyr at elevar som presterer bra vil senka sine aspirasjonar fordi dei ser på seg sjølv som middelmådige.

Sjølv om miljøeffektar kan spela ei rolle, er det lite tvil om at, til dømes, foreldra si rolle i overføring av kunnskap og ferdigheiter er viktigare enn det skulen sjølv bidrar med i forhold til å skapa ulikskap (Bakken 2009: 81). Miljø-effektar er sannsynlegvis av ganske minimal tyding: mellom 80 og 90 % av variasjonen i skuleprestasjonar, til dømes, er tilsynelatande mellom familiar innan skular eller nabolag (Breen og Jonsson 2005: 229). På grunn av dette, og eit i utgangspunktet lågt antall observasjonar, kjem eg derfor ikkje til å kontrollera for elev-komposisjon, eller kva skule/ klasse elevane går på/ i.

#### 4.4.4 Genetiske komponentar

Datamaterialet denne oppgåva baserer seg på, er ei spørjeskjemaundersøking der elevane har svart på mange ulike spørsmål som omhandlar sosial bakgrunn, haldningar, verdiar, tidsbruk, osv. I tillegg har eg tilgang til karakterinformasjon. Men det eg ikkje har informasjon om, er genetiske komponentar. Ein kunne til dømes gjennomført ein kognitiv ferdigheitstest for å få eit mål på elevane sin intelligens. Sosiologiske modellar som legg vekt på forståing av handling som samspel mellom mange faktorar innanfor ulike kontekstar, har ikkje problem med å trekka genetiske faktorar inn i analysen (Frønes 2011: 359). Det er derfor ikkje noko i vegen for at informasjon om genetikk kunne blitt inkludert i denne studien. Når det gjeld utdanning er det særleg to genetiske element som sannsynlegvis spelar ei rolle: *intelligens* og *personlegdom*.

---

<sup>72</sup> Det kan, til dømes, vera svært mange jenter i klassen.

<sup>73</sup> Dette er ein variant av relativ deprivasjonsteori.

Intelligens blir av mange sett på som ein av dei viktigaste determinantar for utdanningstileigning (Helmke og Schrader 2001: 13553). Dei fleste definisjonar av intelligens refererer til abstrakt tenking, evne til å læra, problemløysing, og evna til å tilpassa seg nye situasjonar og oppgåver. Generell intelligens<sup>74</sup> vert sett på som ein av våre beste predikatorar av utdanningstileigning<sup>75</sup> (Steinmayr og Spinath 2008: 186). Mål på generell intelligens (g) og mål på skuleprestasjonar korrelerer typisk rundt .50. Dette betyr to ting: for det første at intelligens tilsynelatande er ein viktig komponent bak skuleprestasjonar, og for det andre at det også er andre variablar som spelar ei viktig rolle (sidan korrelasjonen ikkje er høgare).

Når ein skal forklara individuelle skilnadar i skuleprestasjonar og utdanningsval, kan generell intelligens visa seg å vera ein viktig forklaringsfaktor. Ein ny, norsk artikkel ser til dømes på forholdet mellom foreldres utdanningsnivå og borna sine skuleprestasjonar (Hægeland et. al.: 2010) Ved å samanlikna tvillingar, finn Hægeland og medarbeidarar (2010: 23) at det å ha høgt utdanningsnivå ikkje påverkar borna sine skuleprestasjonar positivt. To foreldre, som har tilnærma lik genetikk, men ulikt utdanningsnivå, har born som presterer omtrent likt på skulen. Det er altså ting som tyder på at genetisk arv har ein del å seie for skuleprestasjonar.

Det er rimeleg å anta at kva *personlegdom* ein elev har, vil få konsekvensar for kor mykje arbeid han/ho legg ned i skulen, og kanskje for kva utdanningsval eleven ender opp med å ta. Den mest nytta personlegdomsmodellen dei seinare åra er den såkalla fem-faktormodellen (Steinmayr og Spinath 2008: 186-187). Funna med omsyn til forholdet mellom "the big five of personality"<sup>76</sup> og skuleprestasjonar er mildt sagt varierande. Relativt nye data frå Tyskland antyder at grunnen til at jenter presterer betre i gjennomsnittskarakter, og i tysk, delvis kan forklarast med jenter sin betre evne til å vera *medgjørlege*, og mindre tendens til å *utsetja*

---

<sup>74</sup> Ein skil ofte mellom *flytande* og *krystallisert* intelligens (Helmke og Schrader 2001: 13553). Flytande intelligens refererer til grunnleggande kunnskaps-"fri" kapasitet til å prosessera informasjon, til dømes å oppdaga relasjonar innan figurativt material. Krystallisert intelligens tek høgde for innflytelsen til kulturelle aspekt, slik som verbal kunnskap og lærte strategiar. Flytande og krystalliserte evner kan saman bli sett på som *generell intelligens*.

<sup>75</sup> Dersom generell intelligens har mykje å seie for skuleprestasjonane, kvifor har ikkje utdanningssosiologar vore meir opptatt av dette, til dømes ved hjelp av tvillingstudiar? Fordi tvillingstudiar ikkje gjev noko forklaring for *gruppeskilnadar* i gjennomsnittsnivå (Steinmayr og Spinath 2008: 189). Sosiologiske arbeid er ofte opptatt av skilnadar mellom grupper. Og sidan tvillingstudiar ikkje kan hjelpa til med å forklara observerte gruppeskilnadar i skuleprestasjonar er dei mindre relevante for sosiologar.

<sup>76</sup> Nevrotisisme (tilbøyeleg til angst, depresjon, irritabilitet), Ekstroversjon (tilbøyeleg til å søka ytre spenning), Openheit for erfaringar (tilbøyeleg til alternative moglegheiter, fantasi, kjensler), Medmenneskelegheit (tillit til, og omtanke for, medmenneske, samt evne til å vera føyeleg og medgjørleg), Planmessighet (tilbøyeleg til systematikk, orden, sjølvdisiplin og pålitelegheit).

*arbeidet*. Likeins viste Duckworth og Seligman (2006), at *sjølv-disiplin* medierte forholdet mellom kjønn og akademiske prestasjonar. Sjølv-disiplin reflekterer ein person sin villigheit til å investera innsats dei gongene det vert krevd. Dette kan kanskje også spela ei rolle for utdanningsvalet elevane står overfor. Dersom eleven i stor grad utset arbeidet med skulen, og heller nyttar tida på meir morosame aktivitetar, kan det å sikta seg inn mot ei høgare utdanning verka som eit stort "offer". Då vil ei kort, yrkesfagleg utdanning sannsynlegvis tre fram som eit betre alternativ.

Det er altså gode grunnar for å måla både intelligens og personlegdom når ein skal undersøka skuleprestasjonar og påfølgjande utdanningsval. Spørsmålet er derfor kvifor eg ikkje har samla inn slik informasjon? Svaret er heilt enkelt manglande tid. Eg var så heldig å få "stela" ein heil skuletime av alle klassane som var med på undersøkinga. Dersom elevane skulle svart på personlegdom- og intelligenstestar i tillegg, måtte eg sannsynlegvis hatt tre skuletimar tilgjengeleg, sidan slike testar er relativt omfattande. Det er svært lite truleg at det hadde latt seg gjennomføra.

## **4.5 OPPSUMMERING**

I denne delen av oppgåva har me sett nærare på datamaterialet som analysane baserer seg på, samt korleis variablane er operasjonalisert. I tillegg har me gått gjennom metodane som vert nytta, og analysestrategien. Til slutt vart svakheiter ved datamaterialet diskutert.

## **5 DESKRIPTIV STATISTIKK**

Dette kapittelet bidrar med ei skildring av utvalet i undersøkinga. Først skal me sjå på elevane sine gjennomsnittskaraktarar, og deretter deira utdanningsval. Utdanningsvalet vert skildra i to ledd, i form av vidaregåande linjeval og skilnaden mellom allmenn- og yrkesfag. Deretter skal me presentera deskriptiv statistikk og korrelasjonstabell for dei uavhengige variablane.

**Tabell 5.1: Deskriptiv statistikk**

	<b>Totalt</b>	<b>Gutar</b>	<b>Jenter</b>
<b>Gjennomsnittskarakter</b>			
Gjennomsnittsverdi	3.94	3.70	4.20
Standardavvik	.75	.72	.69
Minimumsverdi	1.86	1.86	2.43
Maksimumsverdi	5.50	5.15	5.50
Median	3.96	3.78	4.23
N	170	89	81
<b>Karakternivå (%)</b>			
1-2	1.2	2.2	0
2-3	10.6	14.6	6.2
3-4	41.2	49.4	32.1
4-5	40.6	31.5	50.6
5-6	6.5	2.2	11.1
<b>Vidaregåande linjeval (%)</b>			
Idrettsfag	5.9	10.1	1.2
Musikk, dans og drama	4.1	0	8.6
Studiespesialisering	30	22.5	38.3
Bygg- og anleggsteknikk	6.5	12.4	0
Design og handverk	2.9	0	6.2
Elektrofag	8.8	15.7	1.2
Helse og sosialfag	14.7	0	30.9
Medier og kommunikasjon	5.9	3.4	8.6
Naturbruk	1.8	2.2	1.2
Restaurant- og matfag	3.5	5.6	1.2
Service og samferdsel	1.8	2.2	1.2
Teknikk og industriell produksjon	14.1	25.8	1.2
Allmennfag	42.4	33.7	51.9
Yrkesfag	57.6	66.3	48.1
N	170		
<b>Uavhengige variablar (m)</b>			
Lingvistisk kapital (N=168)	3.74	3.61	3.89
Tidsbruk lekser (N=168)	3.12	2.83	3.44
Tidsbruk videospel (N=167)	2.59	3.85	1.19
Tidsbruk venner (N=164)	4.49	4.54	4.45
Foreldras utdanning (N=169)	.36	.40	.32
Foreldres involvering (N=166)	.21	.23	.19
Sosial kostnad (N=169)	.56	.58	.53
Signifikante andre (N=167)	.50	.49	.50

## 5.1 SKULEPRESTASJONAR

Som nemnd tidlegare er målet på skuleprestasjonar *gjennomsnittskarakter*. Me skal no sjå på somme sentrale tendensar for denne avhengige variabelen.

### 5.1.1 Gjennomsnittskarakter

Tabell 5.1 ovanfor vitnar om at både gjennomsnitt, median og modus er like under 4.0 for utvalet totalt, noko som tyder på at mesteparten av elevane skårar rundt denne karakteren. Den lågaste målte verdien er 1.86, medan den høgaste gjennomsnittskarakteren i utvalet er 5.5. Den prosentmessige fordelinga over karakternivå bekreftar at dei fleste elevane skårar rundt 4 i gjennomsnittskarakter: 81.8 prosent av utvalet har mellom 3 og 5 i gjennomsnittskarakter. Det betyr at 4 av 5 elevar ligg innanfor dette intervallet.

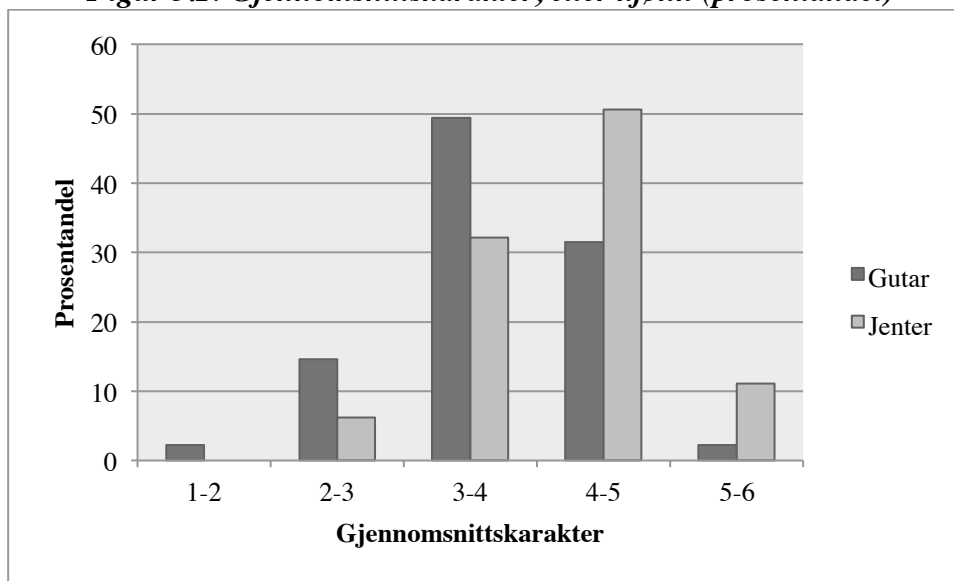
### 5.1.2 Gjennomsnittskarakter, etter kjønn

Sidan det er nokså velkjent at jenter i snitt presterer betre enn gutar på skulen, er det interessant å sjå på korleis jenter og gutar presterer i dette utvalet. Det første ein kan leggja merke til er at det er litt fleire gutar (N=89) enn jenter (N=81) i dette utvalet. Og som ein kan observera i tabell 5.1, så skårar jenter i snitt om lag ein halv karakter betre enn gutar (jenter får 4.2 i gjennomsnittskarakter, samanlikna med 3.7 for gutar). Det er relativt store skilnadar mellom jenter og gutar når det gjeld deira prestasjonsnivå. Det er til dømes berre 6.2 % av jentene som skårar under 3.0 i snittkarakter, samanlikna med 16.8 % gutar på same karakternivå. I motsett ende av prestasjonsskalaen kan ein observera at jentene er i solid fleirtal. 61.7 % av jentene har over 4.0 i snittkarakter, medan den tilsvarande prosentandelen er 33.7 for gutar. Skilnadane mellom kjønn i skuleprestasjonar er statistisk signifikant på 99 %-nivå, noko kji-kvadrat-testen<sup>77</sup> vitnar om. Testobservatoren er 16,749, noko som er høgare enn den kritiske verdien på 99 %-nivået (13,28) (Skog 2009: 193). Figur 5.1 nedanfor gjev ei figurativ skildring av dei observerte kjønsskilnadane i karakternivå.

---

<sup>77</sup> Sjå appendiks A for alle kji-kvadrat-testane.

**Figur 5.1: Gjennomsnittskarakter, etter kjønn (prosentandel)**



Ein kan dermed slå fast at dei velkjente kjønnskilnadane i skuleprestasjonar også er til stades i dette utvalet. No skal me venda fokus over på elevane sine utdanningsval, og først skal me sjå på deira val av vidaregåande linjer.

## 5.2 UTDANNINGSVAL

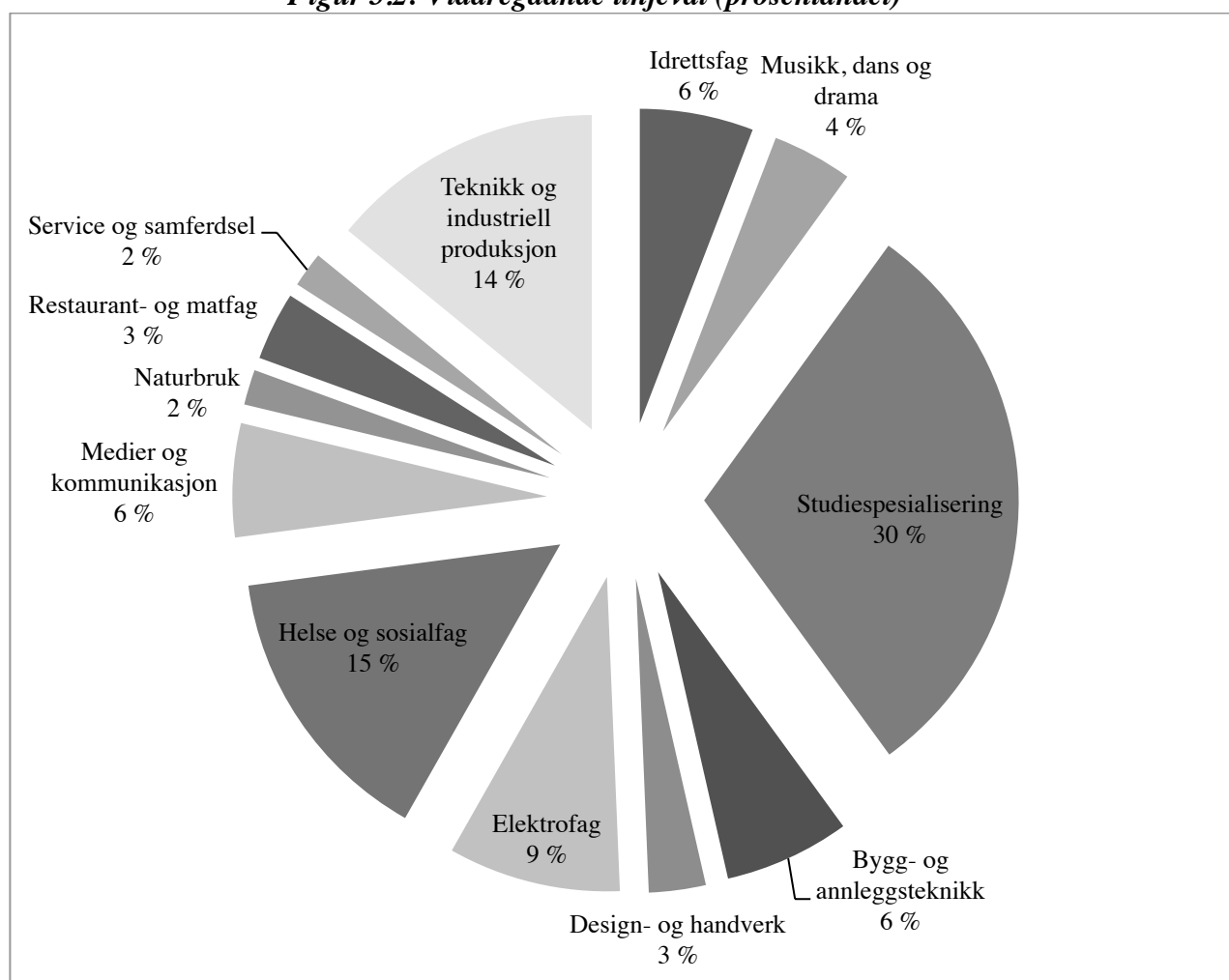
Det kan kanskje verka litt merkeleg å nytta tid på å gå gjennom elevane sitt val av vidaregåande linje, sidan den avhengige variabelen tek utgangspunkt i elevane sitt val av allmenn- eller yrkesfag. Men elevane vel ikkje allmenn eller yrkesfag, dei vel ei spesifikk vidaregåande linje. Det er derfor me vil sjå etter kva mønstre som trer fram i det empiriske materialet når det gjeld linjeval, før me deretter rettar søkelyset mot allmenn- eller yrkesfag. I tillegg er det interessant å undersøka om dei velkjente kjønnskilnadane i vidaregåande linjeval også er til stades i dette utvalet. Av desse grunnane vel me å dissekera den avhengige variabelen no i den deskriptive analysedelen av oppgåva.

### 5.2.1 Val av vidaregåande linje

I figur 5.2 under ser me kva vidaregåande linjer elevane i utvalet vil velja. Det første ein legg merke til er at alle 12 linjealternativa har somme veljarar. Linjene med færrest veljarar er

*service og samferdsel* og *naturbruk* (N=3), og den linja med flest veljarar er *studiespesialisering* (N=51). Etter studiespesialisering er *helse og sosialfag* og *teknikk og industriell produksjon* dei mest talrike linjene (med 25 og 24 veljarar kvar). Som ein ser av figuren, så stikker dei tre mest talrike linjene av med store deler av elevmassen.

**Figur 5.2: Vidaregåande linjeval (prosentandel)**



### 5.2.2 Val av vidaregåande linje, etter kjønn

Me skal no sjå på vidaregåande linjeval, etter kjønn. Som ein ser av tabell 5.1 over, så finn ein fleire velkjente kjønsskilnadar med omsyn til kva vidaregåande linje elevane vil velja. Det er nesten berre gutar som vel *bygg og anlegg*, *elektro*, og *teknikk og industriell produksjon*. Det er utelukkande jenter som vel *design og handverk*, og *helse og sosial*. I tillegg er det verdt å merka seg at det er fleire jenter enn gutar som vel *studiespesialisering*. Når det gjeld *media og kommunikasjon*, *naturbruk*, og *service og samferdsel* kan ein ikkje observera noko klar trend



med omsyn til kjønn. Kji-kvadrat-testen vitnar om at kjønnsskilnadane er statistisk signifikante på 99 %-nivået. Den kritiske verdien for kji-kvadrat-observatoren i ein tabell med 11 fridomsgrader er 24,73, og testobservatoren er klart over dette (92,97).

Det er spesielt to linjer som er populære for jenter: *studiespesialisering* og *helse og sosialfag*. Nesten 70 % av jentene i utvalet vel ei av desse to linjene. Gutane ”spreiar” seg litt meir når det gjeld vidaregåande linjeval, men *teknikk og industriell produksjon* og *studiespesialisering* vert valt av nesten 50 % av gutane.

### 5.2.3 Allmenn- eller yrkesfag

Me skal no venda fokus over mot elevane sitt val av allmenn- eller yrkesfag. Som nemnd er det fleire jenter enn gutar som vel *studiespesialisering*. Men det er ikkje berre studiespesialisering som gjev elevane studiekompetanse: *idrettsfag* og *musikk, dans og drama* gjev også moglegheit til opptak på høgskular og universitet. Dersom ein skil ut dei elevane som vel ei av dei tre studieførebuande linjene, står ein igjen med dei elevane som normalt sett vil fortsetja inn i høgare utdanningsinstitusjonar etter fullført vidaregåande utdanning.

Denne oppgåva skal fokusera på kva som gjer at ein elev vel allmenn- eller yrkesfag. Dette fordi dei elevane som vel studieførebuande linjer har mykje større sannsyn for å ta høgare utdanning. Det er sjølvsagt mogleg at ein elev som vel yrkesfagleg vidaregåande utdanning ender opp innan høgare utdanning. Han eller ho kan, til dømes, ta allmennfagleg påbygging etter to år på ei yrkesfagleg linje. Men svara på spørjeskjemaet indikerer at skiljet mellom yrkesfag og studieførebuande er fruktbart: Elevar som vel studieførebuande linje har mykje større sjølvrapportert sannsyn for å studera ved ein høgskule eller eit universitet. 86,1 % av allmennfag-veljarane seier at det er sannsynleg at dei vil studera, medan berre 21,9 % av yrkesfag-veljarane seier det same. Tabell 5.1 ovanfor fortel oss at 42 prosent av utvalet skal velja allmennfag, medan 58 prosent skal velja yrkesfag.

### 5.2.3 Allmenn- eller yrkesfag, etter kjønn

Det er temmeleg store kjønnsskilnadar med omsyn til val av yrkes- versus allmennfag. 33,7 % av gutane vel ei studieførebuande linje, medan 51,9 % av jentene gjer det same. Det vil seie at

annan kvar jente vel allmennfag, medan berre kvar tredje gut vel ei studieførebuande linje. Dette inneberer at 58,3 % av alle som vel studieførebuande linjer er jenter, medan 41,7 % er gutar. Når det gjeld yrkesfaglege linjer utgjer gutane 60,2 %, medan jentene står for 39,8 %. Kji-kvadrat-testen tilseier at kjønnskilnaden er statistisk signifikant på 95 %-nivået (kritisk verdi for testobservatoren: 3,84).

Det finnes altså kjønnskilnadar både når det gjeld skuleprestasjonar, og utdanningsval. Jenter får i snitt betre karakterar enn gutar, og jenter vel i større grad enn gutar studieførebuande linjer. No skal me sjå nærare på dei uavhengige variablane som vert nytta i dei kommande to analysekapitla.

### 5.3 UAVHENGIGE VARIABLAR

No skal me retta søkelys mot gjennomsnittsverdiane til dei uavhengige variablane<sup>78</sup>. Tabell 5.1 tilseier at elevane i snitt har om lag 100- 500 bøker heime. I løpet av ein vanleg dag nyttar elevane i snitt om lag 45 minutt på videospel, 1 time på lekser, og mellom 2 og 3 timar på å vera med venner. 21 % av elevane svarar at dei ikkje snakkar med foreldra sine om skulen. 55 % seier at det er viktig at dei kan få jobb i nærleiken av heimstaden. Nesten 50 % av elevane seier at dei kjenner nokon som studerer på eit universitet eller ein høgskule. 36 % av utvalet seier at (minst) ein av foreldra deira har høgare utdanning. Gjennomsnittsverdiane har blitt t-testa, og alle er statistisk signifikante på 99 %-nivå<sup>79</sup>. Sidan me har sett på kjønnskilnadar med omsyn til dei avhengige variablane, kan det vera interessant å sjå om det eksisterer skilnadar mellom gutar og jenter også når det gjeld dei uavhengige variablane. Tabell 5.1 vitnar om at det er svært små skilnadar mellom gutar og jenter når det gjeld dei uavhengige variablane. Dei einaste unntaka er tidsbruk på videospel og tidsbruk på lekser. Når det gjeld tidsbruk på videospel, er det store skilnadar mellom gutar og jenter. Jenter nyttar nesten ikkje noko tid som helst på videospel i løpet av ein vanleg dag, medan gutane svarar at dei nyttar ganske mykje tid på dette. Jenter nyttar i gjennomsnitt litt meir tid på leksene sine enn gutane. Når me t-testar gjennomsnittsverdiane for å undersøka om dei er like, så viser det seg at kjønnskilnadane (i tidsbruk på videospel og lekser) er statistisk signifikante på 99 %-nivået.

---

<sup>78</sup> Kjønn og gjennomsnittskarakter fungerer også som uavhengige variablar i analysane, men vert ikkje inkludert her. Gjennomsnittskarakter har me gjennomgått, og me veit allereie kor mange jenter og gutar det er i utvalet.

<sup>79</sup> Sjå appendiks A for t-testane.

Heilt til slutt skal me sjå på ein korrelasjonstabell over dei uavhengige variablane. Tabell 5.2 bidrar med informasjon om korleis dei uavhengige variablane samvarierer. Tabellen vil i tillegg kunne sei oss noko om eventuelle kolinearitets-problem som kan oppstå i dei seinare analysane. Dersom det er høg korrelasjon mellom somme av forklaringsvariablane vil me kanskje få visse problem i regresjonsanalysane seinare i oppgåva. Alle oppgitte verdier i tabellen nedanfor er *Pearsons r*.

**Tabell 5.2: Bivariat korrelasjonstabell – uavhengige variablar**

Variablar	Foreldras utdanning	Foreldres involvering	Sosial kostnad	Lingvistisk kapital	Signifikante andre	Tidsbruk: lekser	Tidsbruk: venner	Tidsbruk: videospel
Foreldras utdanning	1							
Foreldres involvering	-.090	1						
Sosial kostnad	-.044	.024	1					
Lingvistisk kapital	.270**	-.133	-.158*	1				
Signifikante andre	.062	-.160*	-.114	.244**	1			
Tidsbruk: lekser	-.008	-.011	-.142	.146	.154*	1		
Tidsbruk: venner	-.099	.039	.060	-.045	.101	-.019	1	
Tidsbruk: videospel	-.055	.022	.090	-.121	-.014	-.256**	.053	1

\* = korrelasjon signifikant på 0.05-nivå

\*\* = korrelasjon signifikant på 0.01-nivå

Det første ein kan observera er at ingen uavhengige variablar sterkt korrelerer med kvarandre. Det er tre korrelasjonar i tabellen som er signifikante på 99 %-nivå: Lingvistisk kapital og foreldras utdanning, lingvistisk kapital og signifikante andre, samt tidsbruk lekser og tidsbruk videospel. Men ingen av desse tre korrelasjonane overstig .30, og dei er derfor temmeleg moderate (Cohen 1988: 79-81). Me kan konkludera med at det sannsynlegvis ikkje vil oppstå store kolinearitets-problem i dei seinare analysane.

## 5.4 OPPSUMMERING

I dette deskriptive analysekapittelet har me sett at det er relativt store kjønsskilnadar både når det gjeld skuleprestasjonar og utdanningsval. Jenter skårar i snitt ein halv karakter betre enn gutar. Annan kvar jente vel ei studieførebuande linje, medan kvar tredje gut gjer det same. Me har i tillegg observert at det er store kjønsskilnadar i val av vidaregåande linje. Når det gjeld dei uavhengige variablane har me observert at jenter nyttar litt meir tid på lekser enn gutar, og at gutane nyttar mykje meir tid enn jentene på videospel. Det er ingen av dei uavhengige variablane som korrelerer sterkt med kvarandre, og me vil derfor ikkje få store kolinearitets-problem i dei seinare analysane.

## **6 SKULEPRESTASJONAR**

Me skal no sjå nærare på elevane sine *skuleprestasjonar*. Sidan denne undersøkinga baserer seg på spørjeskjemadata, har me moglegheit til å setja søkelys på ein del interessante faktorar som potensielt verkar inn på elevane sitt karakternivå. Me skal sjå på to ulike aspekt ved kulturell kapital- omgrepet (lingvistisk kapital og foreldres involvering), elevane sin tidsbruk, samt sosiale kostnadsvurderingar. Men først skal me gå gjennom basismodellen, der ein berre kontrollerer for foreldra si utdanning, og kjønn. Desse to variablane vert deretter nytta som kontrollvariablar i dei påfølgjande analysane, for å undersøka om dei ”nye” forklaringsvariablane tilfører noko nytt.

### **6.1 SKULEPRESTASJONAR: BASISMODELL**

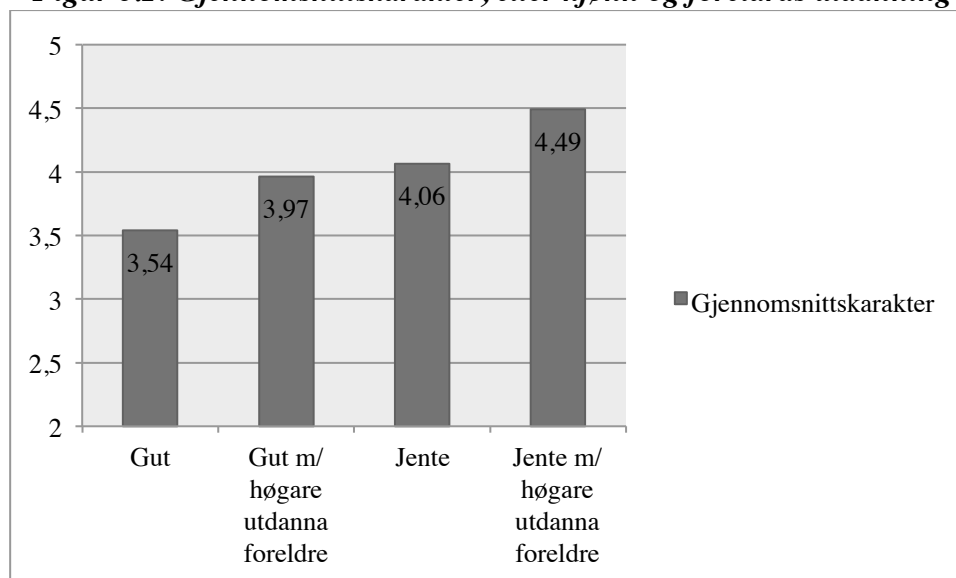
Med norske data bekreftar ein relativt ny NIFU-rapport tidlegare funn med omsyn til kjønn og foreldras utdanning sin effekt på karakternivå (Opheim et. al. 2010: 184). Jenter skårar betre enn gutar i alle fag (minus kroppsøving), og oppnår i gjennomsnitt 4 grunnskulepoeng betre enn gutane. I tillegg er det ein veldig sterk samanheng mellom foreldres utdanningsnivå og elevane sine prestasjonar i 10. klasse. Det er 19 grunnskulepoeng i skilnad mellom elevar med foreldre på det høgaste utdanningsnivået samanlikna med elevar med foreldre på det lågaste utdanningsnivået. Me forventar derfor positive effektar på gjennomsnittskarakter av det å vera jente, samt det å ha høgare utdanna foreldre. Tabellen nedanfor gjev oss svar.

**Tabell 6.1: Lineær regresjon – Gjennomsnittskarakter, etter kjønn og foreldras utdanning**

Modell	1		2	
	B	SE	B	SE
Konstant	3.709***	.075	3.539***	.084
Kjønn	.493***	.109	.526***	.105
Foreldras utdanning			.427***	.109
Justert $R_2$	.104		.175	
N	169			
Signifikansnivå	*** = 0.01 ** = 0.05 * = 0.1 NS/(tom) = > 0.1			

Det første ein observerer er at begge variablar i modellen er *positive*, som forventa<sup>80</sup>. Når det gjeld tolking av modell 2 kan ein starta med *konstantleddet*, som er ein gut som ikkje har foreldre som har tatt høgare utdanning. Denne ”idealtypiske” eleven vil i følge modellen oppnå ein gjennomsnittskaraktar på 3.54. Jenter får i snitt 0.53 poeng høgare karakter enn gutar, kontrollert for foreldras utdanning. Det vil seie at ei jente utan foreldre med høgare utdanning vil få 4.07 i gjennomsnittskaraktar. Jenter som har foreldre med høgare utdanning, vil skåra 0.43 poeng høgare i snitt, noko som inneberer at dei får 4.49 i gjennomsnittskaraktar. Det er, med andre ord, nesten ein heil karakter i skilnad mellom gutar utan høgare utdanna foreldre og jenter med høgare utdanna foreldre. Figur 6.1 nedanfor viser dei predikerte karakterverdiane (ut frå modell 2). Som ein ser av tabell 6.1 ovanfor, er dei to dikotome variablane ”kjønn” og ”foreldras utdanning” signifikante på 99 %- nivå. Modelloppsummeringa tilseier at dei to variablane forklarar ein ikkje uvesentleg del av variansen: justert R<sup>2</sup> er 0.175.

**Figur 6.1: Gjennomsnittskaraktar, etter kjønn og foreldras utdanning**



Me finn altså igjen velkjente utdanningssosiologiske mønster i dette datamaterialet når det gjeld kjønn og sosial bakgrunn:

- I. Jenter presterer betre enn gutar
- II. Elevar som har foreldre med høgare utdanning presterer betre enn elevar som har foreldre utan høgare utdanning.

<sup>80</sup> Har også kontrollert for *samspel* mellom kjønn og foreldras utdanning. Koeffisienten til samspelsvariabelen var negativ ( $b = -0.251$ ), men ikkje statistisk signifikant ( $p = 0.254$ ).

Om ein samanliknar funna frå dette datamaterialet med funna til Opheim og medarbeidarar (2010: 184), er kjønns-effekta nesten identisk<sup>81</sup>, medan effekta av foreldres utdanning er noko svakare i dette datamaterialet. Grunnen til at foreldres utdanning har ein svakare effekt er mest sannsynleg fordi variabelen er mindre fingradert<sup>82</sup> i denne studien. Når me no har etablert desse to velkjente statistiske samanhengane, er spørsmålet om me kan koma nærare ei forklaring med omsyn til *kva det er med kjønn og foreldras utdanning som fører til desse prestasjonsmønstra*. I den forbindelse skal me sjå nærare på kulturell kapital-omgrepet.

## 6.2 KULTURELL KAPITAL OG KARAKTERNIVÅ

Ulike former for kulturell kapital- teori er leiande når det gjeld å forklara prestasjonsskilnadar på skulen. I denne undersøkinga skal me prøva å fanga opp to ulike sider knyta til kulturell kapital- omgrepet: lingvistisk kapital og foreldres involvering.

### 6.2.1 Lingvistisk kapital

I forlenginga av arbeida til Bourdieu og Passeron (1990) og Bernstein (1990), er det interessant å sjå på kva den ”lingvistiske kapitalen” har å seie for elevane sine skuleprestasjonar. Knudsen (1980) finn at kor mange bøker foreldra har i hylla har mykje å seie for utdanningstilleigninga til elevane. Me forventar derfor ein positiv effekt av det å koma frå ein heim med mange bøker, og dette vert testa i tabell 6.2. I tabellen nedanfor skal me i tillegg kontrollere for eit eventuelt samspel mellom lingvistisk kapital og foreldras utdanning. Dette fordi det er naturleg å forventa at det er eit samanfall mellom foreldras utdanning og kor mykje litteratur ein har heime.

---

<sup>81</sup> Jenter oppnår 4 grunnskulepoeng (som svarar til litt under 0,4 i gjennomsnittskaraktar) høgare i Opheim et. al. sin studie, medan jenter har 0,53 poeng høgare gjennomsnittleg karakternivå i vårt datamaterial.

<sup>82</sup> Dersom me hadde hatt eit høgare antall observasjonar kunne me skilt mellom ulike utdanningsnivå, og då ville sannsynlegvis effekta vore sterkare.

**Tabell 6.2: Lineær regresjon – Gjennomsnittskarakter, etter kjønn, foreldras utdanning og lingvistisk kapital**

Modell	1		2		3	
	B	SE	B	SE	B	SE
Konstant	3.548***	.084	2.923***	.157	2.694***	.200
Kjønn	.543***	.104	.466***	.100	.473***	.099
Foreldras utdanning	.411***	.108	.271**	.106	.854**	.335
Lingvistisk kapital			.259***	.056	.347***	.073
Lingvistisk kapital* Foreldras utdanning					-.204*	.111
Justert $R_2$	.181		.271		.281	
N	167					
Signifikansnivå	*** = 0.01 ** = 0.05 * = 0.1 NS/(tom) = > 0.1					

I modell 2, når me inkluderer lingvistisk kapital i modellen, kan ein observera at koeffisienten til foreldras utdanning verdt mindre, medan kjønnseffekta er tilnærma lik som i basismodellen<sup>83</sup>. Foreldras utdanning<sup>84</sup> og antall bøker heime har tilsynelatande positive, separate effektar på karakternivået.

I modell 3, når me kontrollerer for samspel mellom lingvistisk kapital og foreldras utdanning, kan ein observera at koeffisienten til foreldras utdanning er vesentleg større enn i basismodellen. Koeffisienten til samspelsvariabelen derimot, er negativ. Tolkinga av variablane vert noko annleis i denne modellen, sidan det er inkludert eit produktledd. Lingvistisk kapital- variabelen måler no effekta til elevar som skårer null på foreldras utdanning<sup>85</sup>, altså elevar utan høgare utdanna foreldre. Likeins måler foreldras utdanning- variabelen effekta til elevar som skårer null på lingvistisk kapital, altså elevar utan bøker heime. Figur 6.2 nedanfor viser dei predikerte karakterverdiane for modell 3.

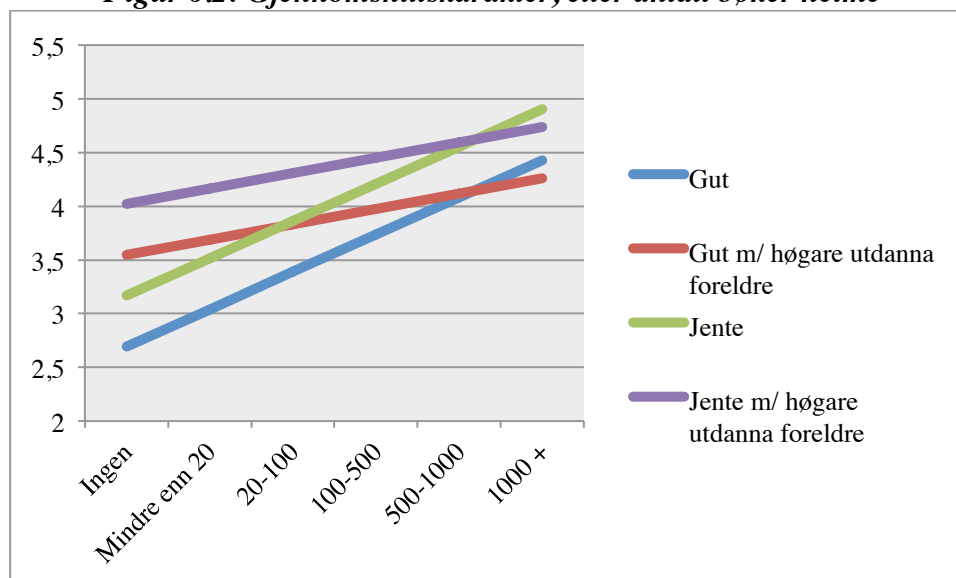
<sup>83</sup> Eg har kontrollert for kurvelineær samanheng mellom antall bøker og skuleprestasjonar. Koeffisienten til annangradsleddet var svakt negativ ( $b = -0.068$ ), men ikkje statistisk signifikant ( $p = 0.115$ ). Eg har også kontrollert for samspel mellom kjønn og antall bøker. Koeffisienten til samspelsvariabelen var svakt positiv ( $b = 0.052$ ), men ikkje statistisk signifikant ( $p = 0.632$ ).

<sup>84</sup> I ein modell utan foreldras utdanning som kontrollvariabel er effekta av kjønn noko svakare ( $b = 0.433$ ,  $p = 0.000$ ), medan effekta av lingvistisk kapital er noko sterkare enn i modell 2 ( $b = 0.298$ ,  $p = 0.000$ ).

<sup>85</sup> Variabelen måler også effekta for elevar med høgare utdanna foreldre, når ein inkluderer samspelsleddet.



**Figur 6.2: Gjennomsnittskarakter, etter antall bøker heime**



Konstantleddet i modell 3 viser forventet karakter for ein gut med foreldre utan høgare utdanning, og som ikkje har bøker heime. Denne eleven får 2.69 i gjennomsnittskarakter. Jenter får i snitt 0.47 poeng høgare gjennomsnittskarakter enn gutar, kontrollert for foreldras utdanning og antall bøker heime. Ei jente utan foreldre med høgare utdanning, og som ikkje har bøker heime, vil i følgje modellen skåre 3.16 i gjennomsnittskarakter. Ei jente med foreldre utan høgare utdanning, men som har mellom 500 og 1000 bøker heime, vil få 4.56<sup>86</sup> gjennomsnittskarakter. Det vil seie at modellen predikerer at bøkene i hylla gjer at ho får 1.4 poeng høgare gjennomsnittskarakter enn det jenter utan bøker heime vil få. Lingvistisk kapital har tilsynelatande ein separat, signifikant effekt på karakternivået til elevane, kontrollert for kjønn og foreldras utdanning. Effekta av bøker heime er annleis for elevar som har høgare utdanna foreldre, på grunn av produktleddet. Ei jente med høgare utdanna foreldre, og som har mellom 500 og 1000 bøker heime, vil få 4.59<sup>87</sup> i gjennomsnittskarakter. Modellen predikerer derfor at denne jenta vil få 0.03 poeng høgare karakternivå enn jenta utan høgare utdanna foreldre. Det vil seie at dei praktisk talt skårer likt, noko ein kan observera i figur 6.2 ovanfor. I følgje modellen har altså antall bøker heime ein sterk effekt for elevar utan høgare utdanna foreldre, medan denne effekten er svakare for elevar som har høgare utdanna foreldre<sup>88</sup>. Det kan me observera i figuren ovanfor: regresjonslinja er vesentleg ”brattare” for elevar utan høgare utdanna foreldre.

<sup>86</sup>  $2.69 + 0.47 + (0.35 \cdot 4) = 4.56$

<sup>87</sup>  $2.69 + 0.47 + 0.85 + (0.35 \cdot 4) + (-0.204 \cdot 4) = 4.59$

<sup>88</sup> Dette er ikkje eit overraskande funn. Me såg allereie i førre kapittel at foreldras utdanning og lingvistisk kapital korrelerte .270, ein samanheng som er statistisk signifikant på 0.01-nivå.

## 6.2.2 Foreldres involvering

Som me har vore inne på tidlegare er det ikkje berre lingvistisk kapital som kan tenkast å ha ei innverknad på elevane sine skuleprestasjonar. Både Lareau (1987) og Coleman (1988) har påpeika at foreldra spelar ei nøkkelrolle for elevane sin utdanningstilegning. Me forventar derfor at kor involverte foreldra er i skulekvardagen til elevane har ein effekt på skuleprestasjonane, noko me skal testa i tabell 6.3.

**Tabell 6.3: Lineær regresjon – Gjennomsnittskaracter, etter kjønn, foreldras utdanning og foreldres involvering**

Modell	1		2	
	B	SE	B	SE
<b>Konstant</b>	3.544***	.085	3.610***	.091
<b>Kjønn</b>	.548***	.105	.536***	.105
<b>Foreldras utdanning</b>	.413***	.109	.393***	.109
<b>Foreldres involvering</b>			-.247*	.128
<b>Justert <math>R_2</math></b>	.182		.195	
<b>N</b>	165			
<b>Signifikansnivå</b>	*** = 0.01 ** = 0.05 * = 0.1 NS/(tom) = > 0.1			

Som ein ser i modell 2 vert kjønn-variabelen nok ein gong lite påverka av det å introdusera ein ny forklaringsvariabel: jenter skårar i snitt 0.54 poeng høgare i gjennomsnittskaracter, kontrollert for foreldras utdanning og involvering<sup>89</sup>. Fortsatt har foreldras utdanning<sup>90</sup> ein signifikant, positiv effekt på karakternivået: ein gut som har foreldre med høgare utdanning vil til dømes ha 4<sup>91</sup> i gjennomsnittskaracter, medan ein gut utan høgare utdanna foreldre vil ha 3.61 (kontrollert for foreldras involvering). Foreldres (manglande) involvering har ein signifikant effekt på karakternivået til elevane, kontrollert for foreldres utdanning og kjønn. Modell 2 predikerer at elevar som sjeldan snakkar med foreldra sine om skulen, vil oppnå 0.25 poeng dårlegare gjennomsnittskaracter enn andre elevar. Det vil seie at ein gut utan

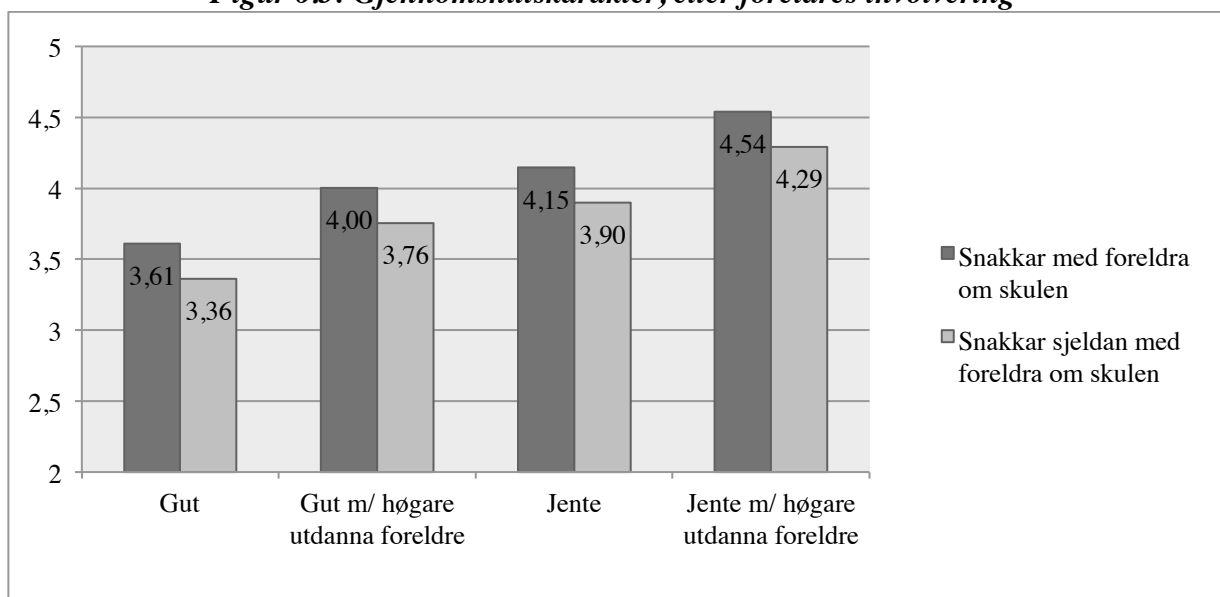
<sup>89</sup> Eg har kontrollert for samspel mellom kjønn og foreldres involvering. Koeffisienten til samspelevariabelen var negativ ( $b = -0.128$ ), men ikkje statistisk signifikant ( $p = 0.623$ ). Eg har også kontrollert for samspel mellom foreldres utdanning og foreldres involvering. Koeffisienten til samspelevariabelen var positiv ( $b = 0.122$ ), men ikkje statistisk signifikant ( $p = 0.668$ ).

<sup>90</sup> I ein modell utan foreldras utdanning som kontrollvariabel er effekta av kjønn noko svakare ( $b = 0.509$ ,  $p = 0.000$ ), medan effekta av foreldres involvering er noko sterkare ( $b = -0.288$ ,  $p = 0.030$ ).

<sup>91</sup>  $3.61 + 0.39 = 4$

høgare utdanna foreldre, som sjeldan snakkar med foreldra om skulen, vil oppnå 3.36<sup>92</sup> i gjennomsnittskarakter. Figur 6.3 nedanfor viser dei predikerte karakterverdiane for modell 2. Foreldra sin manglande involvering i skulekvardagen til elevane har tilsynelatande ein effekt på kva karakterar elevane oppnår, kontrollert for kjønn og foreldras utdanning. Men det er verdt å merka seg at den negative effekten av foreldres manglande involvering er relativt moderat samanlikna med den positive effekten av å koma frå ein heim med mange bøker (for elevar utan høgare utdanna foreldre).

**Figur 6.3: Gjennomsnittskarakter, etter foreldres involvering**



## 6.3 TIDSBRUK OG KARAKTERNIVÅ

Me har etablert at to ulike aspekt ved kulturell kapital systematisk heng saman med elevane sitt karakternivå. Men det kan også tenkast at kva elevane nyttar tid på i løpet av ein vanleg dag får konsekvensar for deira skuleprestasjonar. Me skal derfor venda fokus mot elevane sin tidsbruk. Først skal me sjå på lekser, og deretter videospel.

<sup>92</sup>  $3.61 - 0.25 = 3.36$

### 6.3.1 Lekser

Det at tidsbruk på lekser heng saman med karakternivå, er eit velkjent funn (Dryler 1998). Dette verkar også temmeleg naturleg: til meir tid ein nyttar på noko, til betre vil ein bli på det. Me forventar derfor ein positiv effekt av tidsbruk på lekser på gjennomsnittskarakter: til meir tid ein nyttar på lekser, til høgare karakterar. Men ein kan også sjå for seg at det kan bli ”for mykje av det gode”, i den forstand at somme elevar nyttar så mykje tid på lekser at ein kan observera fallande grensenytte over tid. Det vil seie at tidbruken vert *mindre effektiv* etter eit visst punkt. Det vil derfor bli introdusert eit annangradsledd i regresjonsmodellen, for å sjekka om samanhengen eventuelt er kurvelineær.

**Tabell 6.4: Lineær regresjon – Gjennomsnittskarakter, etter kjønn, foreldras utdanning og tidsbruk lekser**

Modell	1		2		3	
	B	SE	B	SE	B	SE
Konstant	3.557***	.084	3.359***	.161	2.778***	.385
Kjønn	.536***	.104	.494***	.108	.478***	.107
Foreldras utdanning	.405***	.108	.403***	.107	.405***	.107
Tidsbruk lekser			.070	.049	.451*	.235
Tidsbruk lekser (kvadrert)					-.055*	.033
Justert $R_2$	.178		.183		.192	
N	167					
Signifikansnivå	*** = 0.01 ** = 0.05 * = 0.1 NS/(tom) = > 0.1					

Først skal me sjå på modell 2, der berre tidsbruk på lekser er introdusert i modellen, og ikkje annangradsleddet. Her ser me at samanhengen mellom tidsbruk på lekser og karakternivå er positiv, men svært svak og ikkje statistisk signifikant. Men i modell 3, der annangradsleddet også er med, vert koeffisientane endra ganske drastisk. Her ser me at tidsbruk lekser-variabelen er ganske sterkt positiv, og statistisk signifikant<sup>93</sup>. Annangradsleddet er svakt negativ, og statistisk signifikant<sup>94</sup>. Dette tyder på at samanhengen mellom tidsbruk lekser og karakternivå er positiv, og at den har eit ”topp-punkt” (når ein held kjønn og foreldras

<sup>93</sup> Eg har kontrollert for samspel mellom foreldres utdanning og tidsbruk lekser. Koeffisienten til samspelevariabelen var negativ ( $b = -0.153$ ), men ikkje statistisk signifikant ( $p = 0.115$ ). Eg har også kontrollert for samspel mellom kjønn og tidsbruk lekser. Det var ingen samheng ( $b = 0.000$ ,  $p = 0.999$ ).

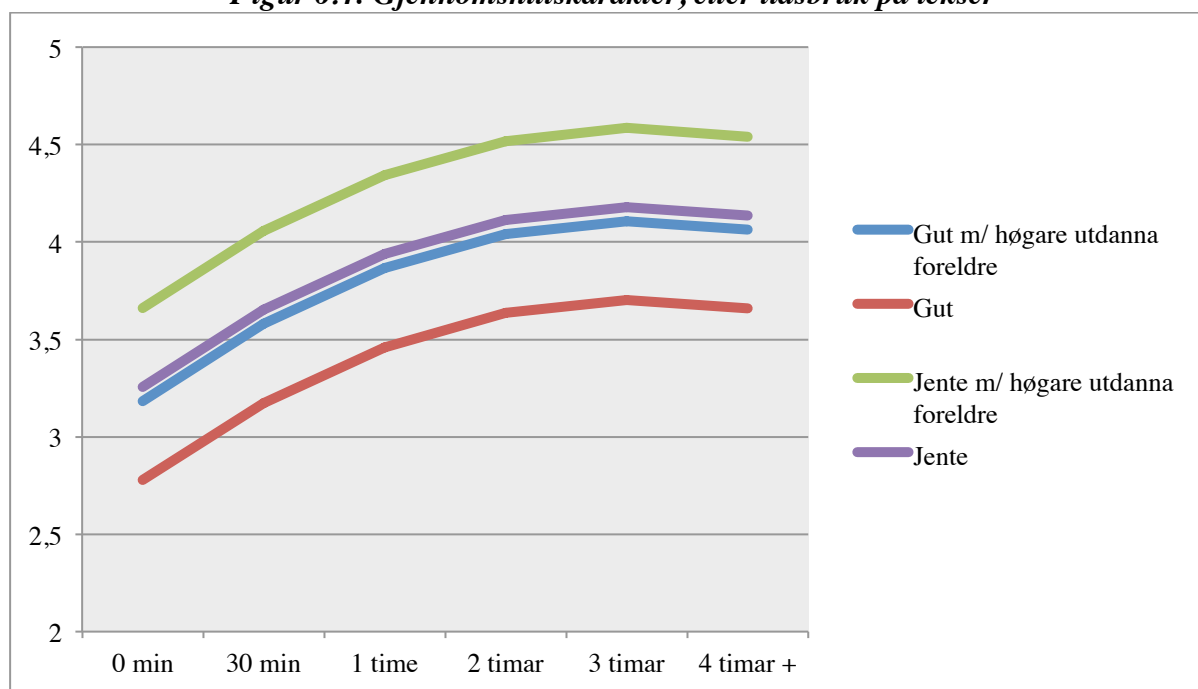
<sup>94</sup> Men berre så vidt.

utdanning<sup>95</sup> konstant). Det inneberer at kor mykje tid ein bruker på lekser berre er positivt assosiert med karakternivå til eit visst nivå, for deretter å ha ei fallande kurve. Figur 7.4 (med utgangspunkt i modell 3) viser at den maksimale effekten av tidsbruk-variabelen (det såkalla topp-punktet) er 3 timar<sup>96</sup>.

Når det gjeld tolking av modellen, vert den noko meir komplisert på grunn av annangradsleddet. Det forventast karakternivået til ein gut utan høgare utdanna foreldre som nyttar 3 timar på lekser er 3.7<sup>97</sup>. Det vil seie at denne idealtypiske guten vil oppnå nesten ein heil karakter betre i gjennomsnitt enn ein gut som ikkje nyttar tid på lekser (konstantleddet).

Men sjølv om samanhengen er kurvelineær, er ikkje den fallande tendensen etter 3 timar kraftig, noko figur 6.4 nedanfor vitnar om. Den predikerte gjennomsnittskaracteren for ein gut utan høgare utdanna foreldre som nyttar 4 timar (eller meir) på lekser vil til dømes vere 3.66<sup>98</sup>.

**Figur 6.4: Gjennomsnittskaracter, etter tidsbruk på lekser**



<sup>95</sup> I ein modell utan foreldras utdanning som kontrollvariabel er effekten av kjønn noko svakare ( $b = 0.448$ ,  $p = 0.000$ ), og effekten av tidsbruk lekser er noko svakare ( $b = 0.446$ ,  $p = 0.069$ ). Men annangradsleddet er ikkje lenger signifikant ( $b = -0.054$ ,  $p = 0.121$ ).

<sup>96</sup> Toppunktet kan reknast ut frå denne formelen:  $X^* = b_1 / 2 \cdot b_2$

Toppunkt for tidsbruk lekser:  $0.451 / 2 \cdot (-0.056) = 4.03$

<sup>97</sup>  $2.778 + 0.451 \cdot 4 + (-0.055 \cdot 4 \cdot 4) = 3.702$

<sup>98</sup>  $2.778 + 0.451 \cdot 5 + (-0.055 \cdot 5 \cdot 5) = 3.66$

Elevar som nyttar 4 timar eller meir på lekser oppnår også gode karakterar, men dei får i snitt litt dårlegare karakterar enn elevane som nyttar 3 timar. Tidsbruk på lekser heng derfor systematisk saman med karakternivå, og hypotesen får delvis<sup>99</sup> stønad. Spørsmålet er om elevane sin tidsbruk på videospel har noko å seie, og det skal me skal testa i neste modell.

### 6.3.2 Videospel

Døgnet har berre 24 timar, og kva elevane vel å nytta tida si på i løpet av ein vanleg dag verkar sannsynlegvis inn på kva karakterar dei oppnår. Dersom elevane brukar mykje tid på videospel, vil ein ha mindre tid til å jobba med lekser, noko som igjen kan føre til lågare karakternivå. Me tolkar elevane sin tidsbruk som eit indirekte mål på utsatt behovstilfredsstilling (Schneider og Lysgaard 1953). Dei elevane som ikkje greier å setja av tid til leksearbeid (gjennom å utsetja behovet dei har for meir morosame aktivitetar) vil sannsynlegvis ”betala” for dette i form av dårlegare karakterar. Me forventar derfor at det å bruka mykje tid på videospel skal ha ein negativ effekt på karakternivået. I tabell 6.5 nedanfor vert det i tillegg kontrollert for samspel mellom foreldras utdanning og tidsbruk på videospel. Dette fordi det kan tenkast at elevar med høgare utdanna foreldre har eit anna ”utbytte” av det å nytta tid på videospel enn andre elevar.

**Tabell 6.5: Lineær regresjon – Gjennomsnittskarakter, etter kjønn, foreldras utdanning og tidsbruk videospel**

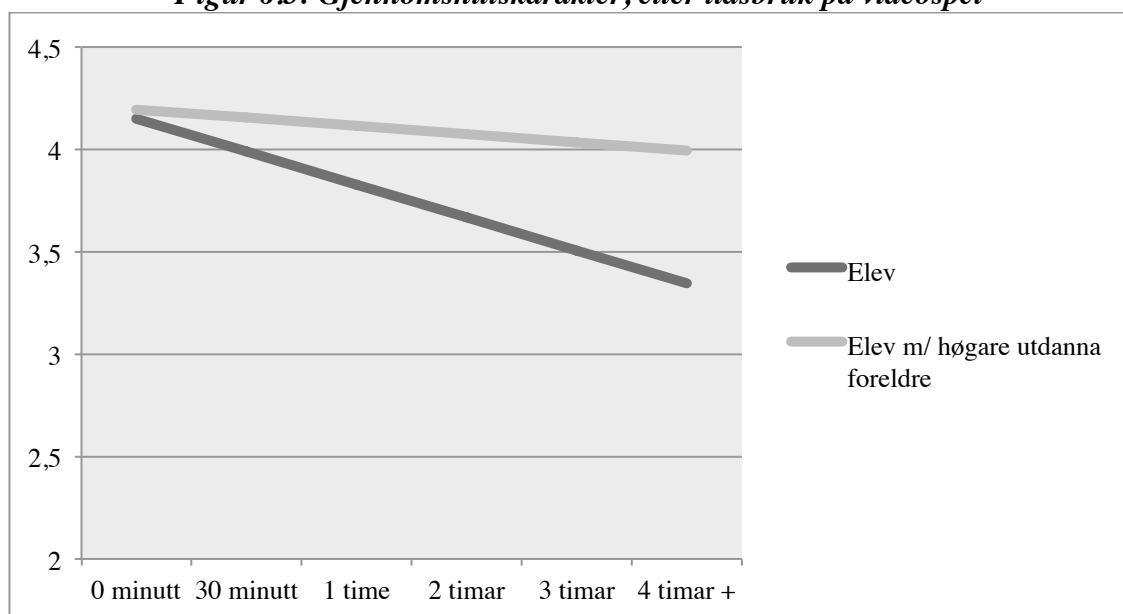
Modell	1		2		3	
	B	SE	B	SE	B	SE
Konstant	3.560***	.084	4.062***	.189	4.151***	.192
Kjønn	.547***	.104	.211	.152	.221	.151
Foreldras utdanning	.398***	.108	.346***	.107	.044	.185
Tidsbruk videospel			-.126**	.043	-.161***	.046
Tidsbruk videospel*					.121**	.061
Foreldras utdanning						
Justert $R_2$	.182		.219		.233	
N	166					
Signifikansnivå	*** = 0.01 ** = 0.05 * = 0.1 NS/(tom) = > 0.1					

<sup>99</sup> Berre delvis stønad på grunn av den fallande grensenytta (den kurvelineære samanhengen).

Som ein kan lesa ut av modell 2 ovanfor er videospel-variabelen negativ og statistisk signifikant<sup>100</sup>. Det vil seie at til meir tid ein elev nyttar på videospel, til lågare gjennomsnittskaraktar har eleven, kontrollert for kjønn og foreldras utdanning<sup>101</sup>. I tillegg er det verdt å leggja merke til at kjønn-variabelen ikkje lenger er statistisk signifikant når tidsbruk på videospel vert inkludert.

I modell 3 vert det kontrollert for samspel mellom foreldras utdanning og tidsbruk på videospel. Konstantleddet refererer no til ein gut som ikkje har høgare utdanna foreldre, og som ikkje nyttar tid på videospel. Denne eleven vil i følgje modellen skåra 4.15 i gjennomsnittskaraktar. Videospel-variabelen måler no effekta for elevar som ikkje har høgare utdanna foreldre. For desse elevane har tidsbruk på videospel ei negativ effekt på skuleprestasjonane. Samanhengen er i tillegg ganske sterk. Ein gut med foreldre utan høgare utdanning som nyttar 4 timar på videospel i løpet av ein vanleg dag vil oppnå 0.8 poeng<sup>102</sup> lågare gjennomsnittskaraktar (3.35) samanlikna med ein gut med foreldre utan høgare utdanning som ikkje spelar videospel. Figur 6.5 nedanfor viser dei predikerte karakterverdiar ut frå modell 3.

**Figur 6.5: Gjennomsnittskaraktar, etter tidsbruk på videospel**



<sup>100</sup> Eg har kontrollert for eventuell kurvelineær samanheng mellom tidsbruk videospel og skuleprestasjonar. Ved slik kontroll er videosepel-variabelen positiv ( $b = 0.149$ ), men ikkje statistisk signifikant ( $p = 0.386$ ), medan annagradsleddet er svakt negativt ( $b = -0.040$ ) og (så vidt) statistisk signifikant ( $p = 0.099$ ). Eg har også kontrollert for samspel mellom kjønn og videospel. Koeffisienten til samspelvariabelen var svakt positiv ( $b = 0.011$ ), men ikkje statistisk signifikant ( $p = 0.936$ ).

<sup>101</sup> I ein modell utan foreldras utdanning som kontrollvariabel er effekta av kjønn noko svakare ( $b = 0.125$ ,  $p = 0.418$ ), og effekta av tidsbruk videospel er noko svakare ( $b = -0.149$ ,  $p = 0.001$ ).

<sup>102</sup>  $-0.16 \cdot 5 = 0.8$

Som ein kan sjå av figur 6.5, så har tidsbruk på videospel ein annan effekt for elevar med høgare utdanna foreldre. I modell 3 måler foreldras utdanning-variabelen effekta for elevar som ikkje nyttar tid på videospel. Det vil seie at modellen predikerer at ein elev med høgare utdanna foreldre som ikkje nyttar tid på videospel vil oppnå 4.19 i gjennomsnittskarakter<sup>103</sup>. Ein elev med høgare utdanna foreldre som nyttar 4 timar på videospel vil i følgje modellen få 3.99 i gjennomsnittskarakter<sup>104</sup>.

Modellen predikerer derfor at to elevar som nyttar like mykje tid på videospel, men har ulik utdanningsbakgrunn, vil oppnå ganske forskjellig karakternivå. Eleven med høgare utdanna foreldre vil oppnå 0.64<sup>105</sup> poeng høgare gjennomsnittskarakter. Det ser ut som om tidsbruk på videospel har ein ganske sterk negativ innverknad på karakternivået for elevar som ikkje har høgare utdanna foreldre. Effekta er negativ for elevar med høgare utdanna foreldre også, men ikkje like sterk.

Men det kanskje mest oppsiktsvekkande med å inkludera videospel-variablane i modellen er at effekta av kjønn ikkje lenger er statistisk signifikant. Det betyr at om ein kontrollerer for tidsbruk på videospel, så har ikkje det å vera jente ein signifikant positiv effekt på karakternivået. Dette er veldig interessant. Det kan sjå ut som om gutane sin tendens til å via mykje tid til videospel fører til dårlegare gjennomsnittskarakterar, og denne samanhengen står tilsynelatande bak mykje av forholdet mellom kjønn og karakterar.

## 6.4 SOSIAL KOSTNAD OG KARAKTERNIVÅ

Me har etablert at elevane sin sosiale bakgrunn (i form av to aspekt ved kulturell kapital) og tidsbruk på lekser og videospel heng saman med kva karakternivå dei oppnår. No skal me venda søkelyset mot sosiale kostnadsvurderingar (Boudon 1974), for å sjå om det kan ha noko effekt på karakterane. Ut frå våre teoretiske antagelsar vil me forventast at dei elevane som vurderer nærleik til heimstaden som eit viktig aspekt ved yrkesvalet, tenderer mot å få lågare gjennomsnittskarakter. I tabell 6.7 nedanfor vil me samstundes testa om det føreligg samspel

---

<sup>103</sup>  $4.15 + 0.044 = 4.194$

<sup>104</sup>  $4.15 + 0.044 + (-0.16 \cdot 5) + (0.12 \cdot 5) = 3.99$ . Det vil seie 0.2 poeng lågare enn ein elev med høgare utdanna foreldre som *ikkje* nyttar tid på videospel.

<sup>105</sup>  $3.99 - 3.35 = 0.64$



mellom kjønn og sosial kostnad. Dette fordi effekta av sosiale kostnadsvurderingar på skuleprestasjonar kan vera ulik for jenter og gutar.

**Tabell 6.6: Lineær regresjon – Gjennomsnittskarakter, etter kjønn, foreldras utdanning og sosial kostnad**

Modell	1		2		3	
	B	SE	B	SE	B	SE
Konstant	3.544***	.083	4.062***	.101	3.842***	.117
Kjønn	.546***	.104	.527***	.101	.326**	.150
Foreldras utdanning	.413***	.108	.397***	.105	.385***	.104
Sosial kostnad			-.319**	.101	-.495***	.140
Sosial kostnad* Kjønn					.363*	.202
Justert $R_2$	.184		.226		.236	
N	168					
Signifikansnivå	*** = 0.01 ** = 0.05 * = 0.1 NS/(tom) = > 0.1					

Modell 2 ovanfor antyder at sosial kostnadsvurdering har ein negativ, statistisk signifikant effekt på gjennomsnittskarakter, når ein held kjønn og foreldras utdanning konstant<sup>106</sup>. Kjønn og foreldras utdanning<sup>107</sup> har fortsatt separate, signifikante effektar på karakternivå.

Modell 3 inkluderer ein samspelsvariabel mellom kjønn og sosial kostnad. Sosial kostnad-variabelen er fortsatt negativ, men koeffisienten er større no enn i modell 2. Her måler koeffisienten til sosial kostnad-variabelen effekta på skuleprestasjonar for gutar.

Samspelsvariabelen er positiv og statistisk signifikant. Det betyr at jenter som syns det er viktig å få jobb nær heimstaden i følge modellen oppnår høgare karakternivå enn gutar som syns det same, kontrollert for foreldras utdanning. Variablane kjønn<sup>108</sup> og foreldras utdanning har fortsatt positive, signifikante effektar på karakternivå.

Konstantleddet i denne modellen er ein gut med foreldre utan høgare utdanning som ikkje syns det er viktig å få jobb nær heimstaden. Denne eleven får 3.84 i gjennomsnittskarakter. Ein gut med foreldre utan høgare utdanning som syns det er viktig å få jobb nær heimstaden

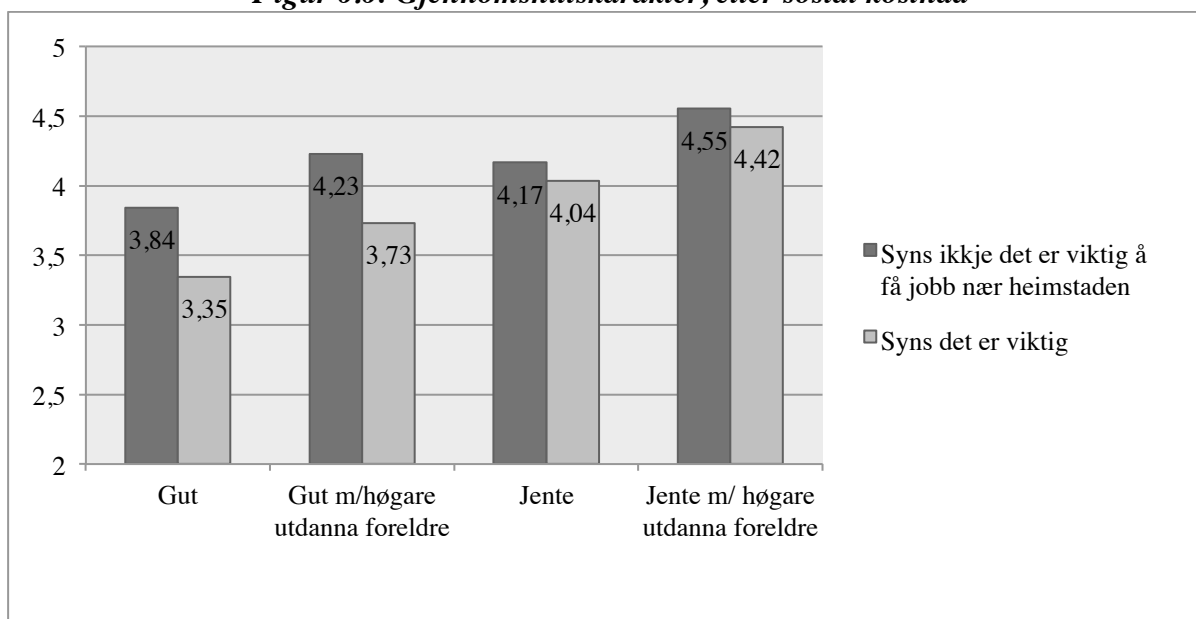
<sup>106</sup> Eg har kontrollert for samspel mellom sosial kostnad og foreldres utdanning. Koeffisienten til samspelsvariabelen var positiv ( $b = 0.313$ ), men ikkje statistisk signifikant ( $p = 0.137$ ).

<sup>107</sup> I ein modell utan foreldras utdanning som kontrollvariabel er effekta av kjønn noko svakare ( $b = 0.271$ ,  $p = 0.000$ ), medan effekta av sosial kostnad er noko sterkare ( $b = -0.538$ ,  $p = 0.000$ ). Samspelsleddet er også noko sterkare ( $b = 0.413$ ,  $p = 0.048$ ).

<sup>108</sup> Som no måler effekta av kjønn blant dei som ikkje syns det er viktig å få jobb nær heimstaden.

vil skåra 0.495 poeng lågare, og dermed få 3.35 i gjennomsnittskaraktar. Det ser derfor ut som om sosiale kostnadsvurderingar systematisk heng saman med karakternivået for gutar. Dette er noko annleis for jenter. Ei jente (med foreldre utan høgare utdanning) som ikkje syns det er viktig å få jobb nær heimstaden vil i følgje modellen oppnå 4.17 i gjennomsnittskaraktar. Ei jente (utan høgare utdanna foreldre) som syns det er viktig å få jobb nær heimstaden vil i følgje modellen få 4.04 i gjennomsnittskaraktar<sup>109</sup>. Samanhengen mellom karakternivå og sosial kostnad ser altså ut til å vera vesentleg svakare for jenter, noko figur 6.6 (som tek utgangspunkt i modell 3) nedanfor vitnar om.

**Figur 6.6: Gjennomsnittskaraktar, etter sosial kostnad**



Sosial kostnad er tilsynelatande avgjerande for gutane sine skuleprestasjonar, i negativ forstand. I følgje modellen vil gutar som syns det er viktig å få jobb nær heimstaden oppnå ein halv karakter dårlegare enn andre gutar. Det er i tillegg interessant at me observerer at denne samanhengen er svakare for jenter: modellen predikerer at jenter som syns det er viktig å få jobb nær heimstaden ”berre” vil skåre 0.13<sup>110</sup> poeng lågare karaktermessig enn andre jenter. Det er i tillegg verdt å leggja merka til dei relativt store karakterskilnadane mellom jenter og gutar ut frå sosial kostnad, når ein held foreldras utdanning konstant. Dersom ein samanliknar jenter og gutar (utan høgare utdanna foreldre) som syns det er viktig å få jobb nær heimstaden, vil ein observera at jenter oppnår 0.69<sup>111</sup> poeng høgare enn gutar.

<sup>109</sup>  $3.84 + 0.33 + (-0.5) + 0.36 = 4.53$

<sup>110</sup>  $4.17 - 4.04 = 0.13$

<sup>111</sup>  $4.04 - 3.35 = 0.69$

## 6.5 SKULEPRESTASJONAR: FULL MODELL

Til slutt i dette kapittelet skal me sjå på ein modell der alle signifikante forklaringsvariablar frå dei førre modellane vert introdusert, saman med kontrollvariablane. Dette inneberer at lingvistisk kapital, foreldres involvering, tidsbruk lekser<sup>112</sup>, tidsbruk videospel, og sosial kostnad er med i modellen. I tillegg vert samspelevariablane<sup>113</sup> frå dei førre analysane inkludert. Det er (minst) to grunnar til å slå forklaringsvariablane saman i ein modell:

- I. For å sjå om dei forskjellige forklaringsvariablane fortsatt har signifikante effektar når dei vert kontrollert for kvarandre (sjå om det føreligg noko kolinearitet).
- II. For å sjekka om modellen forklarar meir av variansen enn basismodellen me tok utgangspunkt i (samanlikna justert R<sup>2</sup>).

Me tek utgangspunkt i basismodellen, og bygg deretter ut skrittvis. Først med kulturell kapital- variablane (modell 2), deretter tidsbruk- variablane (modell 3), og sosial kostnad- variablane til slutt (modell 4).

Med omsyn til punkt nummer I, kan ein observera nedanfor at alle forklaringsvariablane er statistisk signifikante, sjølv når dei vert plassert i same regresjonsmodell. Dette betyr at forklaringsvariablane fangar opp ulike aspekt ved skuleprestasjonane til elevane i undersøkinga. Lingvistisk kapital<sup>114</sup> og tidsbruk lekser<sup>115</sup> har ein positiv effekt på karakternivået. Foreldres involvering, tidsbruk videospel<sup>116</sup>, og sosial kostnad<sup>117</sup> har negative effektar på elevane sine karakterar.

---

<sup>112</sup> Samt tidsbruk lekser kvadrert.

<sup>113</sup> Mellom foreldras utdanning og lingvistisk kapital, mellom foreldras utdanning og tidsbruk videospel, og mellom kjønn og sosial kostnad.

<sup>114</sup> For elevar som har foreldre utan høgare utdanning.

<sup>115</sup> Kurvelineær samanheng: er positiv fram til 3 timar, og viser fallande tendens etter det.

<sup>116</sup> For elevar som har foreldre utan høgare utdanning.

<sup>117</sup> For gutar.

**Tabell 6.7: Lineær regresjon – Gjennomsnittskarakter, etter kjønn, foreldras utdanning, lingvistisk kapital, foreldres involvering, tidsbruk lekser, tidsbruk videospel og sosial kostnad**

Modell	1		2		3		4	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
<b>Konstant</b>	3.544***	.086	2.765***	.212	2.667***	.453	2.948***	.453
<b>Kjønn</b>	.549***	.106	.471***	.101	.094	.144	-.085	.171
<b>Foreldras utdanning</b>	.396***	.109	.899**	.344	.427	.369	.361	.362
<b>Lingvistisk kapital</b>			.340***	.077	.342***	.073	.324***	.072
<b>Lingvistisk kapital*</b>			-.223*	.114	-.208*	.109	-.188*	.107
<b>Foreldras utd.</b>								
<b>Foreldres involvering</b>			-.217*	.124	-.276**	.118	-.238**	.117
<b>Tidsbruk lekser</b>					.447**	.216	.435**	.211
<b>Tidsbruk lekser (kvadrert)</b>					-.059*	.030	-.060**	.030
<b>Tidsbruk videospel</b>					-.169***	.043	-.164***	.042
<b>Tidsbruk videospel*</b>					.146**	.057	.147**	.056
<b>Foreldras utd.</b>								
<b>Sosial kostnad</b>							-.389**	.130
<b>Sosial kostnad*</b>							.372**	.186
<b>Kjønn</b>								
<b>Justert <math>R_2</math></b>	.179		.279		.356		.384	
<b>N</b>	163							
<b>Signifikansnivå</b>	*** = 0.01 ** = 0.05 * = 0.1 NS/(tom) = > 0.1							

Når det gjeld kontrollvariablane kan ein observera at kjønn og foreldras utdanning ikkje lenger er signifikante. Kjønn- variabelen måler her effekta for jenter som ikkje syns det er viktig å få jobb nær heimstaden, og er altså ikkje signifikant<sup>118</sup>. Det finnes, med andre ord, ikkje kjønnskilnadar i skuleprestasjonar blant dei som ikkje syns det er viktig å få jobb nær heimstaden, når ein kontrollerer for andre forhold. Foreldras utdanning måler her effekta for gutar som ikkje nyttar tid på videospel, og som ikkje har bøker heime. Variabelen er ikkje statistisk signifikant<sup>119</sup>. Det vil seie at det ikkje finnes prestasjonsskilnadar etter foreldras utdanning blant gutar som ikkje nyttar tid på videospel og som ikkje har bøker heime.

<sup>118</sup> Det er først og fremst videospel-variabelen som tilsynelatande fangar opp mykje av samanhengen mellom kjønn og karakterar.

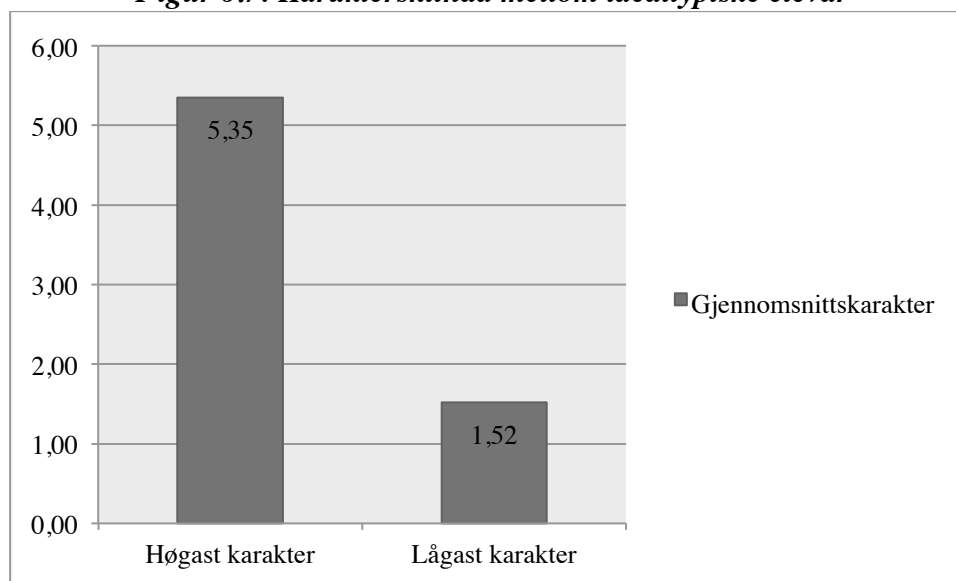
<sup>119</sup> Det er først og fremst kontroll for samspel mellom foreldras utdanning og tidsbruk på videospel som "nøytraliserer" den signifikante positive effekta av foreldras utdanning.

Punkt nummer II omhandlar forklart varians, og det er her verdt å minna om kva den justerte  $R^2$ -verdien var i basismodellen, nemleg 0.175. Om ein ser på modell-oppsummeringa ovanfor ser ein at justert  $R^2$  er 0.384 her, noko som er ein vesentleg høgare verdi enn i basismodellen. Nesten ein fjerdedel av variansen i gjennomsnittskaraktar vert "forklart" av regresjonsmodellen i tabell 6.8. Dette er ein høg verdi, noko som er med på å understreka at dei empiriske mønstra som me har gått gjennom i dette kapitlet er svært interessante.

### 6.5.1 Prediksjon av gjennomsnittskaraktar

Problemet med ein modell med så mange variablar er at det kan vera vanskeleg å relatera det til ei substansiell tolking. Her vil den idealtypiske eleven som oppnår best gjennomsnittskaraktar vera ein elev med (fleire enn) 1000 bøker heime, som snakkar med foreldra om skulen, nyttar 3 timar på lekser, ikkje nyttar tid på videospel, og som ikkje syns det er viktig å få jobb nær heimstaden. Medan den idealtypiske eleven som får lågast gjennomsnittskaraktar er ein elev med foreldre utan høgare utdanning, 0 bøker heime, som ikkje snakkar med foreldra om skulen, ikkje bruker tid på lekser, brukar 4 timar eller meir på videospel, og som syns det er viktig å få jobb nær heimstaden. Desse elevane vil i følgje modell 4 i tabell 6.7 oppnå desse karakterane:

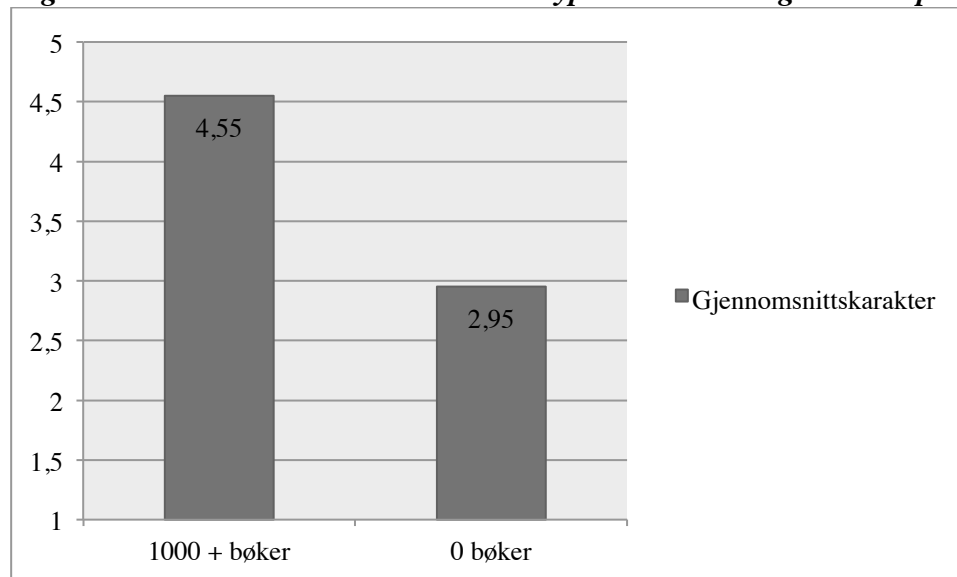
**Figur 6.7: Karaktarskilnad mellom idealtypiske elevar**



Eleven som har høgast predikert gjennomsnittskarakter oppnår 5.35<sup>120</sup>, medan eleven som har lågast predikert gjennomsnittskarakter oppnår 1.52<sup>121</sup>. Det er altså 3.83 poeng i forventa skilnad i gjennomsnittskarakter mellom elevane som presterer lågast og høgast. Poenget med figur 6.7 ovanfor er å visa kor store skilnadar det potensielt kan bli mellom elevane sine prestasjonar, ut frå deira sosiale bakgrunn, tidsbruk og sosiale kostnadsvurdering.

Førre figur tek for seg dei største potensielle karakterskilnadane ut frå alle variablane som er inkludert i modell 4. Men det kan også vera interessant å sjå på skilnadane som enkeltvariablar bidreg med i den same modellen. Når det gjeld lingvistisk kapital, har den ein positiv og sterk effekt på gjennomsnittskarakter for elevar med foreldre utan høgare utdanning. Det kan ein observera av figur 6.2 nedanfor. Den samanliknar elevar som skårar 0<sup>122</sup> på alle variablane, med elevar som skårar null på alle variablane utanom lingvistisk kapital (der eleven skårar høgast). Koeffisientane som figur 6.2 er basert på er signifikante på 99 %-nivå. Figuren viser oss at det er over ein og ein halv karakter (1,6 poeng) i forventa skilnad mellom desse idealtypiske elevane.

**Figur 6.8: Karakterskilnad mellom idealtypiske elevar: lingvistisk kapital**



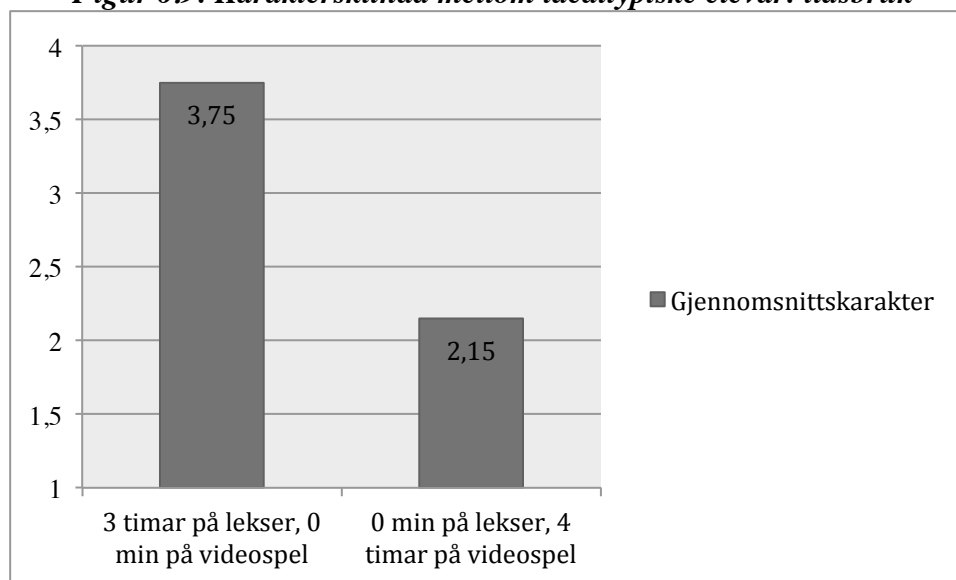
<sup>120</sup>  $2.95 + 0.32*5 + 0.44*4 + (-0.06*4*4) = 5.35$

<sup>121</sup>  $2.95 + (-0.24*1) + (-0.16*5) + (1*(-0.39)) = 1.52$

<sup>122</sup> Det vil seie elevar utan høgare utdanna foreldre, som snakkar med foreldra sine om skulen, nyttar 0 minuttar på lekser, nyttar 0 minuttar på videospel, som ikkje syns det er viktig å få jobb nær heimstaden, og som har 0 bøker heime.

No skal me sjå nærare på to dei tidsbruk-variablane, for å sjekka kor store prestasjonsskilnadar det potensielt kan bli ut frå tidsbruk. Tidsbruk på videospel har ein sterk, negativ effekt på karakternivået, medan tidsbruk på lekser har ein positiv, kurvelineær effekt på karakterar. Dei presenterte skilnadane er mellom ein elev som ikkje nyttar tid på videospel og nyttar 3 timar på lekser, og ein elev som nyttar 4 timar eller meir på videospel og ikkje nyttar tid på lekser. Figuren nedanfor samanliknar altså elevar som skårar 0<sup>123</sup> på alle variablar utanom tidsbruk lekser (der eleven skårar lik ”topp-punktet”), med elevar som skårar null på alle variablane utanom tidsbruk videospel (der eleven skårar høgast). Koeffisientane som figur 6.3 tek utgangspunkt i er signifikante på 90 %-nivået. Det er 1,6 poeng i skilnad mellom desse to idealtypiske elevane.

**Figur 6.9: Karacterskilnad mellom idealtypiske elevar: tidsbruk**

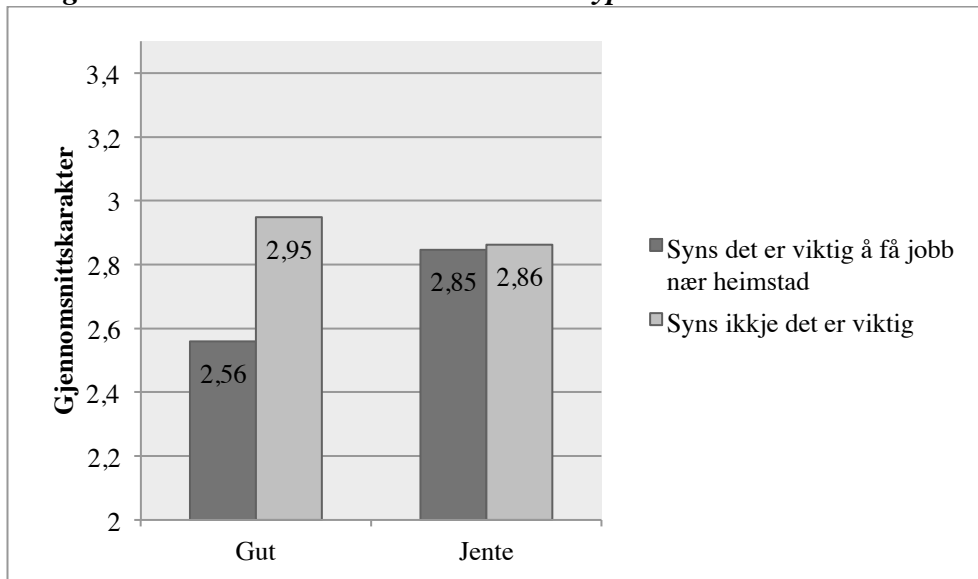


Figur 6.10 nedanfor samanliknar elevar som syns det er viktig å få jobb nær heimstaden med elevar som ikkje syns det er viktig. Tidlegare i kapittelet såg me at effekta av sosial kostnad, tilsynelatande var ganske ulik for gutar og jenter. Derfor vert dei predikerte karacterskilnadane presentert for gutar og jenter separat. Figuren samanliknar elevar som skårar 0<sup>124</sup> på alle variablar med elevar som skårer 0 på alle variablar utanom sosial kostnad.

<sup>123</sup> Det vil seie elevar utan høgare utdanna foreldre, som snakkar med foreldra sine om skulen, som ikkje syns det er viktig å få jobb nær heimstaden, som har 0 bøker heime, nyttar 0 minuttar på lekser, og nyttar 0 minuttar på videospel.

<sup>124</sup> Det vil seie elevar utan høgare utdanna foreldre, som snakkar med foreldra sine om skulen, som ikkje syns det er viktig å få jobb nær heimstaden, som har 0 bøker heime, nyttar 0 minuttar på lekser, og nyttar 0 minuttar på videospel.

**Figur 6.10: Karacterskilnad mellom idealtypiske elevar: sosial kostnad**



## 6.6 OPPSUMMERING

I dette kapittelet har me empirisk testa hypotesane som omhandla elevane sine skuleprestasjonar. Alle fem hypotesar har heilt eller delvis funne stønad i analysane:

*H1 – Bekrefta: Til fleire bøker elevane har heime, til betre karakterar har dei. Effekta er spesielt sterk for elevar utan høgare utdanna foreldre.*

*H3 - Bekrefta: Elevar som ikkje snakkar med foreldra sine om skulen, har dårlegare karakterar enn andre elevar.*

*H5 – Delvis bekrefta: Til meir tid (topp-punkt: 3 timar) elevane nyttar på lekser, til betre karakterar har dei.*

*H6 – Delvis bekrefta: Til meir tid elevane nyttar på videospel, til dårlegare karakterar har dei. Men effekta er ganske svak for elevar med høgare utdanna foreldre.*

*H9 – Delvis bekrefta: Elevar som syns det er viktig å få jobb nær heimstaden, har dårlegare karakterar enn andre elevar. Men effekta er ganske svak for jenter.*

I tillegg er det verdt å merka seg at kontrollvariabelen kjønn ikkje lenger er signifikant når ein kontrollerer for tidsbruk på videospel, men det er ein signifikant, positiv samspelseffekt mellom kjønn og sosial kostnad. Det betyr at sosial kostnad har ein mindre negativ effekt på skuleprestasjonar for jenter. Foreldras utdanning har heller ikkje ein statistisk signifikant



effekt på karakternivået til elevane når ein kontrollerer for dei nemnde forklaringsvariablane. Men det er to signifikante samspelseffektar. Ein negativ effekt mellom foreldras utdanning og lingvistisk kapital, noko som medfører at lingvistisk kapital har ein mindre kraftfull effekt for elevar med høgare utdanna foreldre. Og ein positiv effekt mellom foreldras utdanning og tidsbruk på videospel, som betyr at det å nytta tid på videospel ikkje har like stor negativ innverknad for elevar med høgare utdanna foreldre.

Når det gjeld prediksjon av verdiar, har me sett at elevar som kjem frå ein heim med mange bøker skårar over ein og ein halv karakter (1.6 poeng) betre enn elevar som kjem frå ein heim utan bøker, når ein held dei andre variablane konstant. Tidsbruk har også tilsynelatande ein sterk effekt på karakternivået: elevar som nyttar mykje tid på lekser og inga tid på videospel oppnår 1.6 poeng høgare gjennomsnittskarakter enn elevar som nyttar mykje tid på videospel, men inga tid på lekser.

Diskusjon av desse resultata kjem me tilbake til i kapittel 8, men no først skal me retta søkelys mot hovudproblemstillinga: det vidaregåande utdanningsvalet.

## **7 UTDANNINGSVAL**

Me skal no sjå nærare på elevane sine *utdanningsval*. På grunn av spørjeskjema-datamaterialet har me moglegheit til å setja søkelys på fleire interessante faktorar som potensielt verkar inn på elevane sitt utdanningsval. Me skal sjå på to ulike aspekt ved kulturell kapital- omgrepet (lingvistisk kapital og foreldres involvering), elevane sin tidsbruk, sosiale kostnadsvurderingar, og signifikante andre. Men først skal me gå gjennom basismodellen, der ein berre kontrollerer for kjønn, foreldra si utdanning, og gjennomsnittskarakter. Desse tre variablane vert deretter nytta som kontrollvariablar i dei påfølgjande modellane, for å undersøka om dei ”nye” forklaringsvariablane tilfører noko nytt.

### **7.1 UTDANNINGSVAL: BASISMODELL**

Det er temmeleg velkjent at jenter i snitt presterer betre på skulen enn gutar. Og i følgje tabell 166 i Statistisk årbok 2011 vel jenter allmennfaglege linjer i større grad enn gutar: nesten 55 % av alle som vel studieførebuande linjer er jenter. I kapittel 5 såg me dessutan at annan kvar jente i dette utvalet vel ei studieførebuande linje (versus kvar tredje gut). Me forventar derfor ein positiv effekt av det å vera jente på sannsynet for å velja ei studieførebuande linje.

Elevane sitt utdanningsval heng også saman med deira sosiale bakgrunn (Boudon 1974, Hansen 2005): til høgare sosial bakgrunn, til større sannsyn for at eleven vel ei allmennfagleg linje (sjølv når ein held prestasjonsnivået konstant). I denne undersøkinga nyttar me foreldras utdanning som eit mål på sosial bakgrunn, og me forventar at elevar med høgare utdanna foreldre har større sannsyn for å velja ei studieførebuande linje (samanlikna med andre elevar). I analysane vert det kontrollert for samspel mellom kjønn og foreldras utdanning. Dette fordi foreldras utdanning kan ha ulik effekt på utdanningsvalet for jenter og gutar.

I tillegg nyttar me den avhengige variabelen frå førre kapittel – gjennomsnittskarakter - som uavhengig variabel i dei kommande analysane. Det er naturleg at elevar med gode karakterar tek sikte på ei akademisk retta utdanning. Me forventar derfor å observera ein sterk positiv effekt av gjennomsnittskarakter på sannsynet for å velja ei studieførebuande linje. Det vert også kontrollert for samspel mellom kjønn og karakterar. Dette fordi karakternivået kan ha

ulik effekt på utdanningsvalet for jenter og gutar. Tabell 7.1 nedanfor testar dei ulike forventingane.

**Tabell 7.1: Binær logistisk regresjon – Allmennfag, etter kjønn, foreldras utdanning og gjennomsnittskarakter (Logit-verdiar)**

Modell	1		2	
	B	SE	B	SE
<b>Konstant</b>	-6.312***	1.261	-10.905***	2.430
<b>Kjønn</b>	.333	.373	7.605**	2.955
<b>Foreldras utdanning</b>	.835**	.369	-.493	.572
<b>Karakternivå</b>	1.377***	.315	2.697***	.619
<b>Foreldras utd* Kjønn</b>			2.646**	.843
<b>Kjønn*Karakternivå</b>			-2.038**	.733
<b>Hosmer Lemeshow</b>	10.069		5.410	
<b>P</b>	.260		.713	
<b>-2LL</b>	188.815		170.721	
<b>Nagelkerke <math>R^2</math></b>	.294		.401	
<b>N</b>	169			
<b>Signifikansnivå</b>	*** = 0.01 ** = 0.05 * = 0.1 NS/(tom) = > 0.1			

Det første ein legg merke til i tabell 7.1<sup>125</sup> er den sterke, positive effekta av kjønn, noko som ikkje er veldig overraskande. Me såg allereie i det deskriptive kapittelet at jenter i større grad enn gutar vel studieførebuande linjer. Kjønn måler her effekta for jenter som skårar null på foreldras utdanning og gjennomsnittskarakter<sup>126</sup>. Foreldras utdanning har ikkje ei signifikant effekt på sannsyn for allmennfag, etter kontroll for samspel mellom kjønn og foreldras utdanning. Foreldras utdanning måler her effekta for gutar. Det å ha høgare utdanna foreldre har tilsynelatande ingen signifikant effekt på sannsyn for allmennfag for gutar, når ein held karakternivået konstant.

Gjennomsnittskarakter- variabelen er positiv og statistisk signifikant på 99 %- nivå.

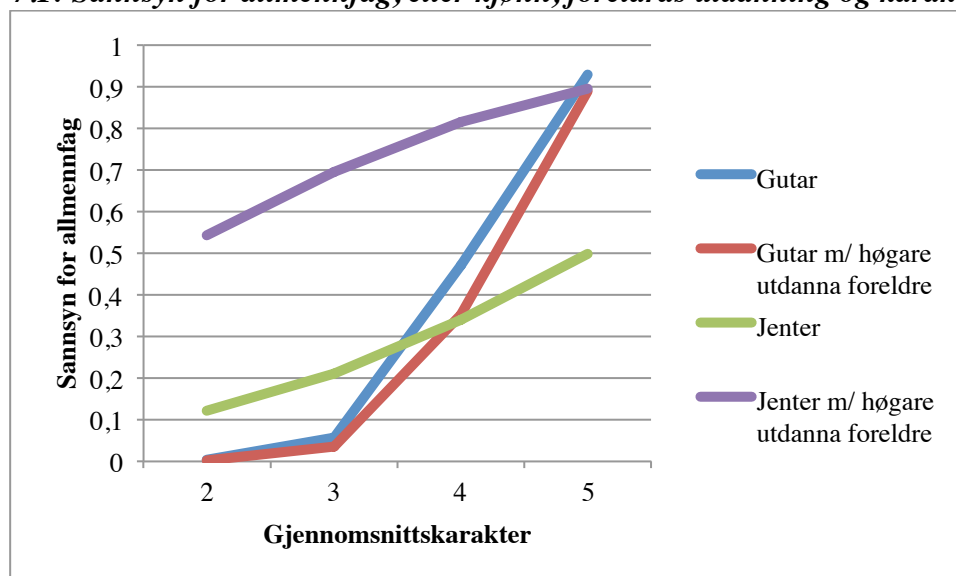
Variabelen måler her effekta for gutar. Til betre karakterar ein gut har, til større sannsyn har han for å velja ei allmennfagleg linje, når ein held foreldras utdanning konstant. Dette er som

<sup>125</sup> Eg har kontrollert for samspel mellom foreldres utdanning og karakternivå. Koeffisienten til samspelsvariabelen var positiv ( $b = 0.649$ ), men ikkje statistisk signifikant ( $p = 0.443$ ). Har også kontrollert for kurvelineær samanheng mellom karakternivå og utdanningsval. Gjennomsnittskarakter-variabelen var då negativ ( $b = -0.661$ ), men ikkje statistisk signifikant ( $p = 0.811$ ). Koeffisienten til annangradsleddet var positivt ( $b = 0.435$ ), men ikkje statistisk signifikant ( $p = 0.220$ ).

<sup>126</sup> Dette fordi desse to variablane inngår i samspelsvariablar saman med kjønn.

forventa: det er naturleg at elevar med gode karakterar i større grad enn elevar med dårlegare karakterar søker seg inn på studieførebuande linjer.

**Figur 7.1: Sannsyn for allmennfag, etter kjønn, foreldras utdanning og karakternivå.**



Når det gjeld samspelsvariablane kan ein observera eit positivt, signifikant samspel mellom foreldras utdanning og kjønn. Dette inneberer at modellen predikerer at jenter med høgare utdanna foreldre har større sannsyn for allmennfag. I tillegg er det eit negativt, signifikant samspel mellom gjennomsnittskarakter og kjønn. Dette betyr at til høgare karakternivå jentene oppnår, til mindre effekt har kjønn på utdanningsvalet. Det kan sjå ut som om det å vera jente har mest effekt på sannsyn for allmennfag på lågare karakternivå. Figur 7.1 viser dei predikerte sannsyna for val av allmennfag ut frå modell 2. Kurven er vesentleg ”brattare” for gutar, noko som tyder på at karakternivået er spesielt avgjerande for gutar sitt sannsyn for allmennfag.

Modell-oppsummeringa tilseier at desse fem variablane forklarar ein ikkje uvesentleg del av variansen: Nagelkerke  $R^2$ - verdien er så høg som 0.401. Det inneberer at basismodellen på mange måtar er ganske solid. Hosmer Lemeshow-testobservatoren er lik 5.41 og signifikanssannsynet er 0.71. Det vil seie at sannsynet for å få eit avvik av den storleiken som me observerer her (eller større) er på 71 %, dersom nullhypotesen er riktig. Avviket me

observerer er altså klart innanfor dei statistiske feilmarginane. Det er også verdt å merka seg at -2LL- verdien er 170.72<sup>127</sup>.

Me står derfor igjen med fire viktige funn etter den første analysen av utdanningsval:

- I. Jenter har større sannsyn for å velje allmennfag enn gutar.
- II. Til høgare gjennomsnittleg karakternivå, til større sannsyn for allmennfag.
- III. Jenter med høgare utdanna foreldre har større sannsyn for allmennfag (effekta er ikkje til stades for gutar).
- IV. Til høgare gjennomsnittleg karakternivå jenter oppnår, til mindre effekt av kjønn på sannsyn for allmennfag.

Kjønn og gjennomsnittskaracter spelar tilsynelatande ei viktig rolle for elevane sitt sannsyn for å velja ei studieførebuande linje. Begge variablar har signifikante, separate effektar på utdanningsvalet, samt er del av signifikante samspelsvariablar. Meir overraskande er det at foreldras utdanning berre har ein signifikant effekt på sannsyn for allmennfag for jenter.

Variablane me har gjennomgått i basismodellen vert heretter nyttar som kontrollvariablar. Me skal sjå om forklaringsvariablane kan tilføra noko nytt til vår forståing av elevane sitt utdanningsval. No først skal me retta fokus mot kulturell kapital.

## 7.2 KULTURELL KAPITAL OG UTDANNINGSVAL

Kulturell kapital er den leiande teorien når det gjeld å forklara sosiale skilnader i utdanningsprestasjonar, men tilhengarar av teorien opnar også for at kulturell kapital kan ha noko å seie for utdanningsvalet (Bourdieu og Passeron 1990). Likeins som i førre analysekapittel skal me sjå på to forskjellige aspekt ved kulturell kapital, nemleg lingvistisk kapital og foreldres involvering.

---

<sup>127</sup> LR-testobservatoren tilseier at modell 2 (med samspelsledda) gjev ei statistisk signifikant betre tilpassing til datamaterialet:  $188.815 - 170.721 = 18.094$  (vs. kritisk verdi for 2 fridomsgrader på 1 %-nivå: 9.21).

## 7.2.1 Lingvistisk kapital

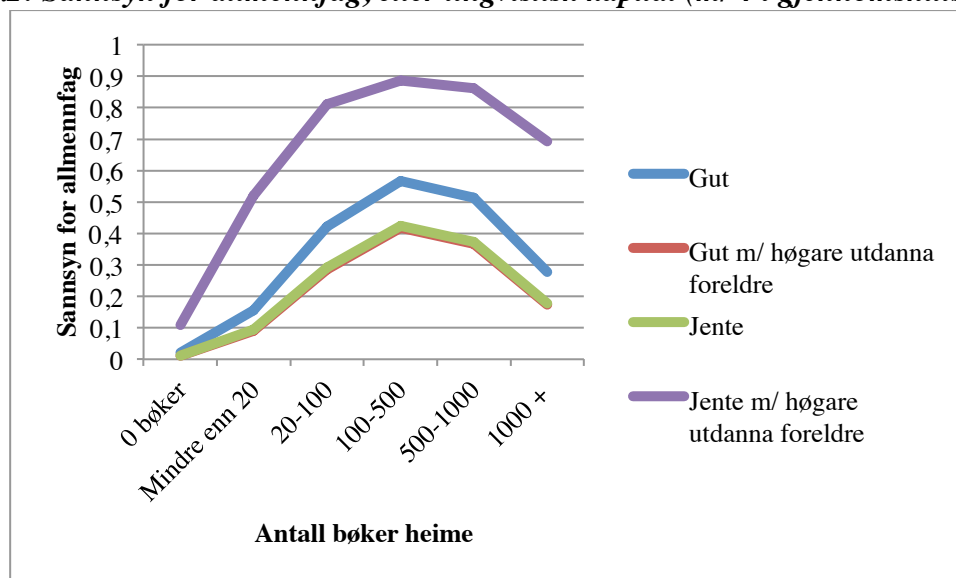
Som i førre kapittel startar me med lingvistisk kapital. Men i motsetnad til analysane av skuleprestasjonar, så forventar me her at lingvistisk kapital *ikkje* skal ha noko effekt på utdanningsvalet (van de Werfhorst og Hofstede 2007). I førre analysekapittel såg me at lingvistisk kapital har ein sterk effekt på skuleprestasjonar. Min tolking av denne samanhengen er at dette heng saman med korleis elevane vert vurdert på skulen, ved at elevar som har tilgang til meir ”avanserte” lingvistiske kodar vert premiært høgt av lærarane. Men det er vanskeleg å sjå for seg korleis denne *presentasjonsform*-mekanismen skal føra til at elevane i større grad vel studieførebuande linjer, når me kontrollerer for skuleprestasjonar. For å kontrollere om ein eventuell samanheng mellom antall bøker heime og sannsyn for allmennfag avviker frå den enkle logistiske kurven, vert det inkludert eit annangradsledd i modellen nedanfor. Tabell 7.2 gjev oss svara me treng.

**Tabell 7.2: Binær logistisk regresjon – Allmennfag, etter kjønn, foreldras utdanning, gjennomsnittskarakter og lingvistisk kapital (Logit-verdiar)**

Modell	1		2	
	B	SE	B	SE
<b>Konstant</b>	-10.785***	2.428	-13.842***	2.960
<b>Kjønn</b>	7.690**	2.979	7.490**	3.032
<b>Foreldras utdanning</b>	-.504	.572	-.604	.583
<b>Karakternivå</b>	2.670***	.618	2.492***	.618
<b>Foreldras utd* Kjønn</b>	2.646**	.843	2.950***	.899
<b>Kjønn*Karakternivå</b>	-2.057**	.738	-2.016**	.749
<b>Lingvistisk kapital</b>			2.579**	1.279
<b>Lingvistisk kapital (kvadrert)</b>			-.399*	.207
<b>Hosmer Lemeshow</b>	5.838		5.203	
<b>P</b>	.665		.736	
<b>-2LL</b>	170.123		165.492	
<b>Nagelkerke <math>R_2</math></b>	.395		.421	
<b>N</b>	167			
<b>Signifikansnivå</b>	*** = 0.01 ** = 0.05 * = 0.1 NS/(tom) = > 0.1			

Hypotesen vår får ikkje stønad av datamaterialet: lingvistisk kapital-variabelen (og annagradsleddet) er statistisk signifikant, når ein held kjønn, foreldras utdanning<sup>128</sup> og karakternivå konstant<sup>129</sup>. Modellen predikerer altså at det er ein samanheng mellom antall bøker heime og sannsyn for allmennfag, sjølv når ein held karakternivået konstant. Annangradsleddet er negativ, og førstegradsleddet er positivt. Det betyr at sannsynet for allmennfag stig meir langsamt på høgare enn på lågare nivå av antall bøker heime. Hosmer Lemeshow-testobservatoren er lik 5.2 og signifikanssannsynet er 0.74 Det vil seie at sannsynet for å få eit avvik av den storleiken som me observerer her (eller større) er på 74 %, dersom nullhypotesen er riktig. Avviket me observerer er derfor klart innanfor dei statistiske feilmarginane. -2LL- verdien er lågare (165.49) enn i basismodellen. Men LR-testobservatoren<sup>130</sup> er ikkje høgare enn den kritiske verdien, og modell 2 gjev derfor ikkje ei statistisk signifikant betre tilpassing til data.

**Figur 7.2: Sannsyn for allmennfag, etter lingvistisk kapital (m/ 4 i gjennomsnittskarakter)**



Figur 7.2 viser sannsyn for allmennfag for elevar som skårar 4 i gjennomsnittskarakter, ut frå modell 2. I figuren kan ein observera at den maksimale effekta av lingvistisk kapital-

<sup>128</sup> I ein modell utan foreldras utdanning som kontrollvariabel er effekta av lingvistisk kapital svakare og ikkje statistisk signifikant ( $b = 1.711$ ,  $p = 0.132$ ) Det same gjeld annangradsleddet ( $b = -0.225$   $p = 0.210$ ).

<sup>129</sup> Eg har kontrollert for samspel mellom lingvistisk kapital og gjennomsnittskarakter. Koeffisienten til denne samspelsvariabelen var positiv ( $b = 1.075$ ) og statistisk signifikant ( $p = 0.028$ ). Men ved slik kontroll er ikkje lenger gjennomsnittskarakter-variabelen og lingvistisk kapital-variabelen signifikante, og derfor vert samspelsvariabelen utelatt. Eg har i tillegg kontrollert for samspel mellom kjønn og lingvistisk kapital, og mellom foreldres utdanning og lingvistisk kapital. Det var ingen signifikante samanhengar.

<sup>130</sup>  $170.123 - 165.492 = 4.631$  (vs. kritisk verdi for 2 fridomsgrader på 5 %-nivå: 5.99).

variabelen (det såkalla topp-punktet) er 100-500 bøker<sup>131</sup> heime. På høgare nivå enn dette vert samanhengen svakare. Men me kan slå fast at det er ein positiv effekt av antall bøker på sannsyn for allmennfag. Funnet er noko overraskande, med tanke på tidlegare forskning, og våre teoretiske antagelsar. Modellen predikerer ein spesielt sterk effekt av det å ha ein del bøker heime (versus ingen/få bøker) på sannsyn for allmennfag, når ein held kjønn, karakternivå og foreldras utdanning konstant. Lingvistisk kapital har tilsynelatande ein effekt på elevane sitt sannsyn for studieførebuande linjer<sup>132</sup>. Me skal no sjå nærare på det andre aspektet ved kulturell kapital: foreldres involvering.

### 7.2.2 Foreldres involvering

Foreldre kan spela ei viktig rolle for elevar sitt utdanningsval, på mange måtar. Foreldra kan blant anna verka som informasjonskjelde, og som viktig diskusjonspart. Elevar som diskuterer utdanningsval med foreldra sine kan seiast å ta i bruk ein viktig del av sitt sosiale nettverk (Coleman 1988). Dersom ein elev med middels skuleprestasjonar er usikker på om han/ho skal velja yrkes- eller allmennfag, er sannsynlegvis foreldra ei svært viktig påverknadskjelde. Ein elev som snakkar om skulen med foreldra kan få tilgang til informasjon som gjer at det å ta sikte på ei akademisk utdanning ikkje lenger verkar som eit usikkert alternativ. I motsett tilfelle kan ein sjå for seg at elevar som har foreldre som ikkje involverer seg i skulekvardagen føler at ei kortvarig yrkesfagleg utdanning er eit sikrare alternativ. Me forventar derfor ein negativ effekt på sannsynet for val av allmennfag av det å ikkje snakka med foreldra om skulen.

---

<sup>131</sup> Topp-punktet kan reknast ut frå denne formelen: Topp-punkt:  $X^* = b_1 / 2 \cdot b_2$

Topp-punkt for lingvistisk kapital:  $2.58 / (2 \cdot 0.4) = 3.22$

<sup>132</sup> Funnet er noko usikkert sidan LR- og Hosmer Lemeshow- testen gav forskjellige svar.



**Tabell 7.3: Binær logistisk regresjon – Allmennfag, etter kjønn, foreldras utdanning, gjennomsnittskarakter og foreldres involvering (Logit-verdiar)**

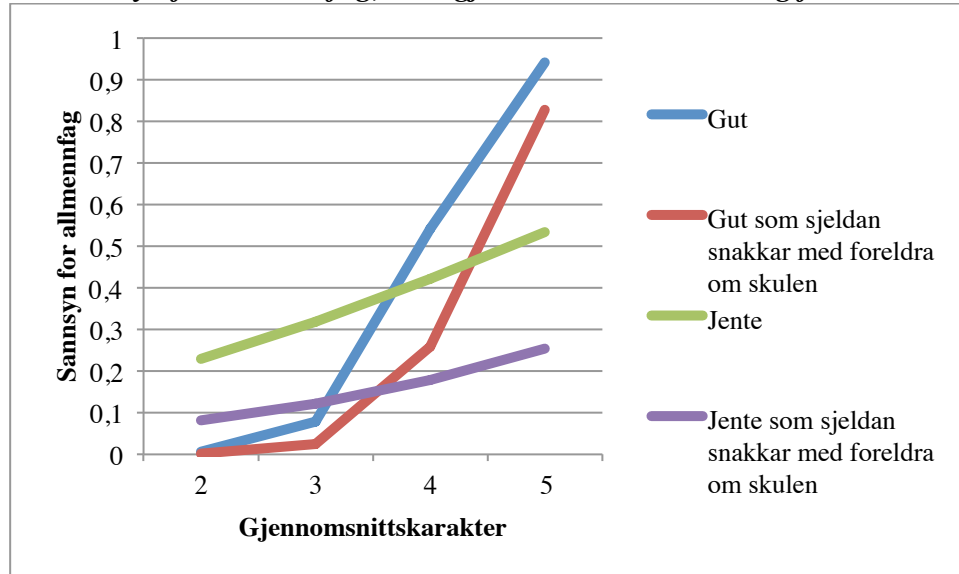
Modell	1		2	
	B	SE	B	SE
<b>Konstant</b>	-10.717***	2.410	-10.311***	2.457
<b>Kjønn</b>	7.716**	2.960	8.198**	3.024
<b>Foreldras utdanning</b>	-.560	.577	-.502	.591
<b>Karakternivå</b>	2.667***	.614	2.619***	.629
<b>Foreldras utd* Kjønn</b>	2.674**	.846	2.436**	.864
<b>Kjønn*Karakternivå</b>	-2.069**	.734	-2.169**	.752
<b>Foreldres involvering</b>			-1.215**	.533
<b>Hosmer Lemeshow</b>	6.793		9.856	
<b>P</b>	.559		.275	
<b>-2LL</b>	168.314		162.516	
<b>Nagelkerke <math>R_2</math></b>	.396		.429	
<b>N</b>	165			
<b>Signifikansnivå</b>	*** = 0.01 ** = 0.05 * = 0.1 NS/(tom) = > 0.1			

Modell 2 ovanfor vitnar om at foreldres (manglande) involvering har ein statistisk signifikant effekt på sannsynet for å velja allmennfagleg studieretning<sup>133</sup>. Hosmer Lemeshow-testobservatoren er lik 9.85 og signifikanssannsynet er 0.28. Det vil seie at sannsynet for å få eit avvik av den storleiken som me observerer her (eller større) er på 28 %, dersom nullhypotesen er riktig. Avviket er derfor innanfor dei statistiske feilmarginane. LR-testobservatoren<sup>134</sup> er høgare enn kritisk verdi på 5 %-nivå, og modell 2 har derfor betre tilpassing til datamaterialet.

<sup>133</sup> Eg har kontrollert for samspel mellom foreldres involvering og gjennomsnittskarakter, mellom foreldres involvering og kjønn, og mellom foreldres involvering og foreldres utdanning. Ingen av samanhengane var signifikante.

<sup>134</sup>  $168.314 - 162.516 = 5.798$  (vs. kritisk verdi for 1 fridomsgrad på 5 %-nivå: 3.84).

**Figur 7.3: Sannsyn for allmennfag, etter gjennomsnittskarakter og foreldres involvering**



Elevar som sjeldan snakkar med foreldra sine om skulen har eit vesentleg lågare sannsyn for å velja ei studieførebuande linje enn andre elevar, kontrollert for kjønn, foreldras utdanning<sup>135</sup> og karakternivå. Figur 7.3 viser predikert sannsyn for allmennfag ut frå modell 2, og ein kan observera relativt store skilnadar etter foreldres involvering, på alle karakternivå. Dette funnet er svært interessant, sidan det peikar på akkurat *kva* det er med eleven sin sosiale bakgrunn som påverkar utdanningsvalet. Her står me overfor noko ganske konkret, nemleg om elevane snakkar med foreldra sine om skulen. Utdanningsvalet er ein vanskeleg overgang for dei fleste, og valet er ofte forbunde med usikkerheit. Det å ha foreldre som involverer seg i skulekvardagen kan verka som ein katalysator som medfører at valet av ei studieførebuande linje vert ”enklare”.

Me har altså fått stønad for ein av våre hypotesar med omsyn til kulturell kapital-teori. Modellane predikerer at lingvistisk kapital og foreldres involvering har effektar på elevane sitt sannsyn for allmennfag. No skal me sjå nærare på elevane sin tidsbruk.

<sup>135</sup> I ein modell utan forklaringsvariabelen foreldras utdanning er effekta av foreldres involvering noko sterkare ( $b = -1.458$ ,  $p = 0.000$ ).

## 7.3 TIDSBRUK OG UTDANNINGSVAL

I førre analysekapittel såg me at det var sterke samanhengar mellom kva elevane nyttar tid på i løpet av ein vanleg dag, og kva karakterar dei oppnår. Som nemnd tidlegare vert elevane sin tidsbruk tolka som eit indirekte mål på utsatt behovstilfredsstilling (Schneider og Lysgaard 1953). Det ser altså ut som om dei elevane som er ”flinkast” til å utsetja behov for meir umiddelbare gleder, får betre karakterar enn andre elevar. Spørsmålet er om me kan observera liknande tendensar med omsyn til utdanningsval?

### 7.3.1 Lekser

Tidsbruk på lekser hadde, ikkje overraskande, ein positiv (kurvelineær) effekt på karakternivå. Men ein kan også sjå for seg at elevar som nyttar mykje tid på lekser har eit større sannsyn for å velja allmennfaglege linjer. Det er minst to gode grunnar for dette:

- I. Elevar som bruker mykje tid på lekser, gjer sannsynlegvis det fordi dei ser for seg ei akademisk retta utdanning<sup>136</sup>.
- II. Elevar som bruker mykje tid på lekser er sannsynlegvis ”flinkare” til utsatt behovstilfredsstilling. Det å velja ei langvarig, akademisk utdanning er ikkje eit like stort ”offer” for desse elevane.

Ut frå våre teoretiske antagelsar bør det vera slik at dei elevane som nyttar mykje tid på lekser vil ha større sannsyn for å velja ei studieførebuande linje. Me forventar derfor ein positiv effekt av tidsbruk lekser på sannsyn for allmennfag. For å sjekka om samanhengen avviker frå den enkle logistiske kurven, tek me med eit annangradsledd i modellen nedanfor.

---

<sup>136</sup> I motsett tilfelle vil det (nesten) vera irrasjonelt for elevar som veit at dei skal velja ei yrkesfagleg linje (som det er relativt enkelt å koma inn på) å bruka mykje tid på lekser. Men ein kan også tenka seg at det finnes elevar som liker å arbeida med leksene sine, sjølv om dei ikkje ”må” på grunn av høge opptakskrav.

**Tabell 7.4: Binær logistisk regresjon – Allmennfag, etter kjønn, foreldras utdanning, gjennomsnittskarakter og tidsbruk lekser (Logit-verdiar)**

Modell	1		2	
	B	SE	B	SE
<b>Konstant</b>	-10.848***	2.440	-13.948***	2.958
<b>Kjønn</b>	7.753**	2.988	7.592**	3.016
<b>Foreldras utdanning</b>	-.495	.572	-.430	.586
<b>Karakternivå</b>	2.683***	.621	2.624***	.629
<b>Foreldras utd* Kjønn</b>	2.637**	.843	2.615**	.859
<b>Kjønn*Karakternivå</b>	-2.070**	.740	-2.065**	.749
<b>Tidsbruk lekser</b>			1.882**	.951
<b>Tidsbruk lekser (kvadrert)</b>			-.230*	.130
<b>Hosmer Lemeshow</b>	10.684		4.503	
<b>P</b>	.220		.809	
<b>-2LL</b>	170.307		165.061	
<b>Nagelkerke <math>R_2</math></b>	.394		.423	
<b>N</b>	167			
<b>Signifikansnivå</b>	*** = 0.01 ** = 0.05 * = 0.1 NS/(tom) = > 0.1			

Tabell 7.4 bekreftar vår hypotese: til meir tid elevane nyttar på lekser, til større sannsyn har dei for å velja ei studieførebuande linje<sup>137</sup>. Samanhengen er sterkt positiv, og statistisk signifikant. Tidsbruk på lekser har tilsynelatande ein separat positiv effekt på sannsynet for allmennfag, kontrollert for foreldras utdanning<sup>138</sup>, gjennomsnittskarakter og kjønn<sup>139</sup>. Det skal i tillegg nemnast at annangradsleddet er negativt, noko som inneberer at den positive effekta av tidsbruk på lekser er sterkare på lågare enn på høgare nivå. Hosmer Lemeshow-testobservatoren er lik 4.53 og signifikanssannsynet er 0.81. Det vil seie at sannsynet for å få eit avvik av den storleiken som me observerer her (eller større) er på 81 %, dersom nullhypotesen er riktig. Avviket me observerer er derfor klart innanfor dei statistiske feilmarginane. -2LL- verdien er lågare (165.06) enn i basismodellen. Men LR-testobservatoren<sup>140</sup> er ikkje høgare enn den kritiske verdien, og modell 2 gjev derfor ikkje ei statistisk signifikant betre tilpassing til data.

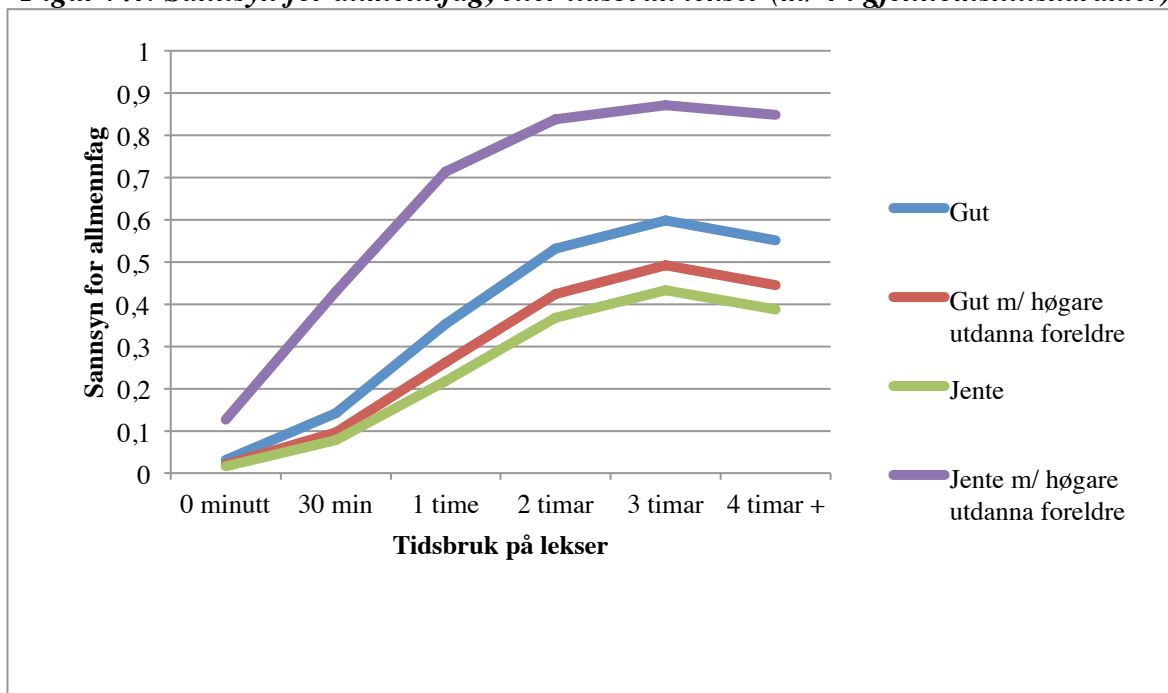
<sup>137</sup> Eg har kontrollert for samspel mellom lekser og kjønn, mellom lekser og foreldres utdanning, og mellom lekser og gjennomsnittskarakter. Ingen av samanhengane var statistisk signifikante.

<sup>138</sup> Samanhengane er tilnærma identiske i ein modell utan foreldras utdanning som forklaringsvariabel (Tidsbruk lekser:  $b = 1.889$ ,  $p = 0.036$ , Tidsbruk lekser – kvadrert:  $b = -0.237$ ,  $p = 0.055$ ).

<sup>139</sup> Det er i tillegg verdt å merka seg at effekta av kjønn-variabelen er mindre med kontroll for tidsbruk på lekser, samt at signifikanssannsynet til kjønn-variabelen er desto høgare.

<sup>140</sup>  $170.307 - 165.061 = 5.246$  (vs. kritisk verdi for 2 fridomsgrader på 5 %-nivå: 5.99).

**Figur 7.4: Sannsyn for allmennfag, etter tidsbruk lekser (m/ 4 i gjennomsnittskarakter)**



Figur 7.4 viser oss predikerte sannsyn for allmennfag for elevar som har 4 i gjennomsnittskarakter, ut frå modell 2. Som ein kan observera i figuren ovanfor, så er den maksimale effekta av tidsbruk-variabelen (det såkalla topp-punktet) 3 timar<sup>141</sup>. Men den fallande tendensen etter dette punktet er ganske svak. Elevar som nyttar ganske mykje tid på lekser, har eit betrakteleg større sannsyn for å velja ei studieførebuande linje samanlikna med andre elevar<sup>142</sup>. Denne samanhengen er signifikant sjølv når me held kjønn, foreldras utdanning, og karakternivå konstant. No skal me retta fokus mot tidsbruk på videospel, som hadde ein sterk effekt på gjennomsnittskarakter. Har variabelen noko å seie for utdanningsvalet også?

<sup>141</sup> Topp-punktet kan reknast ut frå denne formelen: Topp-punkt:  $X^* = b_1 / 2 \cdot b_2$

Topp-punkt for tidsbruk lekser:  $1.89 / 2 \cdot (-0,23) = 4,1$

<sup>142</sup> Funnet er noko usikkert, sidan LR- og Hosmer Lemeshow- testen gav forskjellige svar.

### 7.3.2 Videospel

Dersom vår tolking av elevane sin tidsbruk er korrekt, bør det vera ein (negativ) samanheng mellom det å bruka mykje tid på videospel, og sannsynet for å velja allmennfag. Elevar som ikkje ønskjer<sup>143</sup> å utsetja behovet dei har for meir umiddelbare gleder (som videospel), vil nytta mindre tid på lekser, noko som igjen vil føra til eit lågare karakternivå. Samanhengen mellom tidsbruk videospel og karakternivå har me allereie etablert empirisk i førre kapittel. Men ein kan også sjå for seg at dei elevane som nyttar mykje tid på videospel har mindre sannsyn for å velja allmennfag, sjølv når me held prestasjonsnivået konstant. Me forventar derfor at elevar som nyttar mykje tid på videospel har eit mindre sannsyn for å velja studieførebuande linjer samanlikna med elevar som ikkje nyttar tid på videospel. Me vil samstundes kontrollera for samspel mellom gjennomsnittskarakter og tidsbruk på videospel. Dette fordi effekta på utdanningsvalet kan vera ulik for elevar ut frå kva karakternivå dei har.

**Tabell 7.5: Binær logistisk regresjon – Allmennfag, etter kjønn, foreldras utdanning, gjennomsnittskarakter og tidsbruk videospel (Logit-verdiar)**

Modell	1		2	
	B	SE	B	SE
<b>Konstant</b>	-10.848***	2.440	-22.553***	7.044
<b>Kjønn</b>	7.949**	2.997	15.895**	5.569
<b>Foreldras utdanning</b>	-.495	.572	-.411	.605
<b>Karakternivå</b>	2.683***	.621	5.789***	1.753
<b>Foreldras utd* Kjønn</b>	2.618**	.842	2.524**	.868
<b>Kjønn*Karakternivå</b>	-2.111**	.742	-4.222**	1.387
<b>Tidsbruk videospel</b>			2.830**	1.390
<b>Tidsbruk videospel* Karakternivå</b>			-.765**	.351
<b>Hosmer Lemeshow</b>	5.266		3.589	
<b>P</b>	.628		.892	
<b>-2LL</b>	169.727		163.420	
<b>Nagelkerke <math>R^2</math></b>	.393		.428	
<b>N</b>	166			
<b>Signifikansnivå</b>	*** = 0.01 ** = 0.05 * = 0.1 NS/(tom) = > 0.1			

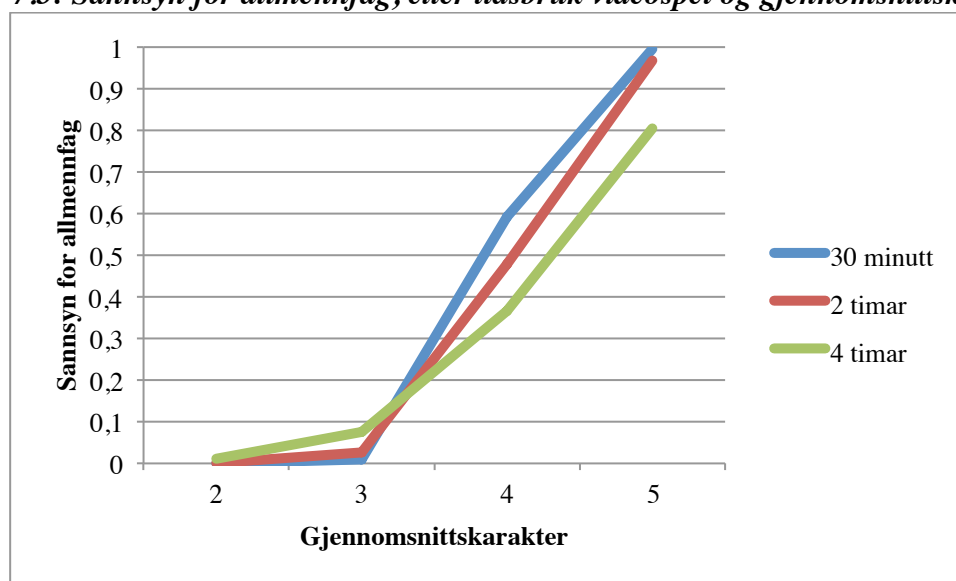
Det første ein legg merke til i tabell 7.5 er den ekstremt sterke effekta av kjønn. Ved kontroll for tidsbruk på videospel har jenter eit mykje større sannsyn for å velja allmennfag enn gutar. Dette er ein naturleg konsekvens av at det nesten berre er gutar som nyttar tid på videospel,

<sup>143</sup> Eventuelt at dei har lyst, men ikkje får det til (på grunn av gruppepress, til dømes).

noko me såg allereie i kapittel 5. Overraskande nok er videospel-variabelen *positiv* i modellen ovanfor. Det ser derfor ut som om gitar som nyttar tid på videospel har eit større sannsyn for allmennfag enn gitar som ikkje nyttar tid på videospel. Men hugs at videospel-variabelen her måler effekta for elevar som skårar null på gjennomsnittskaracter-variabelen, på grunn av samspel mellom gjennomsnittskaracter og videospel. Dette samspelsleddet er negativt. Det å nytta tid på videospel "motverkar" derfor delvis den positive effekta av gjennomsnittskaracter på sannsyn for allmennfag (for gitar)<sup>144</sup>.

Hosmer Lemeshow-testobservatoren er lik 3.59 og signifikanssannsynet er 0.89. Det vil seie at sannsynet for å få eit avvik av den storleiken som me observerer her (eller større) er på 89 %, dersom nullhypotesen er riktig. Avviket me observerer er derfor klart innanfor dei statistiske feilmarginane. LR-testobservatoren<sup>145</sup> er høgare enn kritisk verdi på 5 %-nivå, og modell 2 har derfor betre tilpassing til datamaterialet.

**Figur 7.5: Sannsyn for allmennfag, etter tidsbruk videospel og gjennomsnittskaracter**



Mot våre forventningar, så predikerer modellen at tidsbruk på videospel har ein positiv effekt på sannsynet for å velja allmennfag. Til meir tid ein nyttar på videospel, til større er sannsynet

<sup>144</sup> Eg har kontrollert for eventuell kurvelineær samanheng mellom videospel og sannsyn for allmennfag, men annangradsleddet var ikkje statistisk signifikant. Har også kontrollert for samspel mellom kjønn og videospel, og mellom foreldres utdanning og videospel. Ingen av samspelevariablane viste seg å vera signifikante.

<sup>145</sup>  $169.727 - 163.420 = 6.307$  (vs. kritisk verdi for 2 fridomsgrader på 5 %-nivå: 5.99).

for val av studieførebuande linje, kontrollert for kjønn, karakternivå og foreldras utdanning<sup>146</sup>. Men tidsbruk på videospel har også ein negativ samspelseffekt. Dette kan me observera i figur 7.5<sup>147</sup> (som tek utgangspunkt i modell 2): om lag 40 % av elevane med 4 i gjennomsnittskarakter og som nyttar 4 timar på videospel vil velje ei studieførebuande linje, samanlikna med om lag 60 % av elevar med likt karakternivå som nyttar 30 minutt på videospel. Tidsbruk på videospel har tilsynelatande ein negativ effekt på sannsyn for allmennfag for elevar med relativt høgt karakternivå, men ein svak, positiv effekt for elevar med lågt karakternivå.

Det ser derfor ut som om det er systematiske, empiriske samanhengar mellom elevane sin tidsbruk og deira påfølgjande utdanningsval. Men spelar deira sosiale kostnadsvurderingar ei rolle for val av utdanning? Det skal neste avsnitt gje eit svar på.

## 7.4 SOSIAL KOSTNAD OG UTDANNINGSVAL

Me skal no retta fokus mot sosiale kostnadsvurderingar, for å sjå om dette heng saman med elevane sitt utdanningsval. Her skal me sjå på to ulike aspekt, nemleg om eleven syns det er viktig å få jobb nær heimstaden, og kor mykje tid eleven nyttar på å vera saman med vennene sine på fritida. Tidsbruk på venner er plassert her (og ikkje saman med dei to andre tidsbruk-variablane) på grunn av tolkinga av eventuelle funn. Tolkinga er at det å bruka mykje tid på å vera saman med venner heng saman med kor nært knyta ein er til *vennenettverket* sitt. Dersom ein elev er veldig nært knyta til vennenettverket sitt, kan det hende at det å ta sikte på ei høgare utdanning, som ofte inneberer at venner må flytta til forskjellige lærestader, vil bli oppfatta som ein stor sosial kostnad (Boudon 1974). Dette kjem me tilbake til seinare. No først skal me sjå på nærleik til heimstaden, og kva effekt dette eventuelt har.

### 7.4.1 Jobb nær heimstad

Eit aspekt ved sosiale kostnadsvurderingar heng saman med elevane sine tankar omkring det å flytta vekk og/ eller busetjingsplanar. Ungdommar si oppfatning av arbeidstilbodet på

---

<sup>146</sup> Samanhengane er tilnærma identiske i ein modell utan foreldras utdanning som forklaringsvariabel (Tidsbruk videospel:  $b = 2.800$ ,  $p = 0.037$ , Karakternivå\*Tidsbruk videospel:  $b = -0.765$ ,  $p = 0.024$ ).

<sup>147</sup> 1 time og 3 timar på videospel viser lik tendens som dei andre tidsverdiane, men er utelatt frå figuren for å gjera den meir oversiktleg.



heimstaden påverkar utdanningsambisjonane (Støren 2000). Dette medfører at elevar som syns det er viktig å få jobb nær heimstaden, sannsynlegvis vil sjå etter kva jobbmoglegheiter som er tilgjengelege i lokalmiljøet. Arbeidsmarknaden i og rundt Etne og Vindafjord kommune er sterkt dominert av ufaglært arbeid i primærnæringar, industri, pleie og omsorg, eller anna rutineprega servicearbeid (Heggen og Clausen 2006). Det er derfor relativt få jobbmoglegheiter nær heimstaden for elevane som tek sikte på ei høgare utdanning. Dersom ein har lyst til å busetja seg i lokalområdet, vert det praktisk talt irrasjonelt å ta sikte på ei langvarig høgare utdanning, og det å velja ei yrkesfagleg utdanning kan verka som eit betre alternativ. Me forventar derfor at elevar som syns det er viktig at dei kan få ein jobb nær heimstaden har lågare sannsyn for å velja ei allmennfagleg linje.

**Tabell 7.6: Binær logistisk regresjon – Allmennfag, etter kjønn, foreldras utdanning, gjennomsnittskarakter og sosial kostnad (Logit-verdiar)**

Modell	1		2	
	B	SE	B	SE
<b>Konstant</b>	-10.905***	2.430	-10.132***	2.507
<b>Kjønn</b>	7.810**	2.980	7.550**	3.057
<b>Foreldras utdanning</b>	-.493	.572	-.522	.582
<b>Karakternivå</b>	2.697***	.619	2.599***	.635
<b>Foreldras utd* Kjønn</b>	2.635**	.843	2.758***	.859
<b>Kjønn*Karakternivå</b>	-2.083**	.739	-2.018**	.758
<b>Sosial kostnad</b>			-.769**	.384
<b>Hosmer Lemeshow</b>	4.910		9.628	
<b>P</b>	.767		.292	
<b>-2LL</b>	170.371		166.300	
<b>Nagelkerke <math>R_2</math></b>	.398		.421	
<b>N</b>	168			
<b>Signifikansnivå</b>	*** = 0.01 ** = 0.05 * = 0.1 NS/(tom) = > 0.1			

Modell 2 tilseier at sosial kostnadsvurdering har ein ganske sterk negativ effekt på sannsynet for å velja ei studieførebuande linje, kontrollert for kjønn, foreldras utdanning<sup>148</sup> og karakternivå<sup>149</sup>. Samanhengen er statistisk signifikant. Hosmer Lemeshow-testobservatoren er lik 9.63 og signifikanssannsynet er 0.29. Det vil seie at sannsynet for å få eit avvik av den storleiken som me observerer her (eller større) er på 29 %, dersom nullhypotesen er riktig.

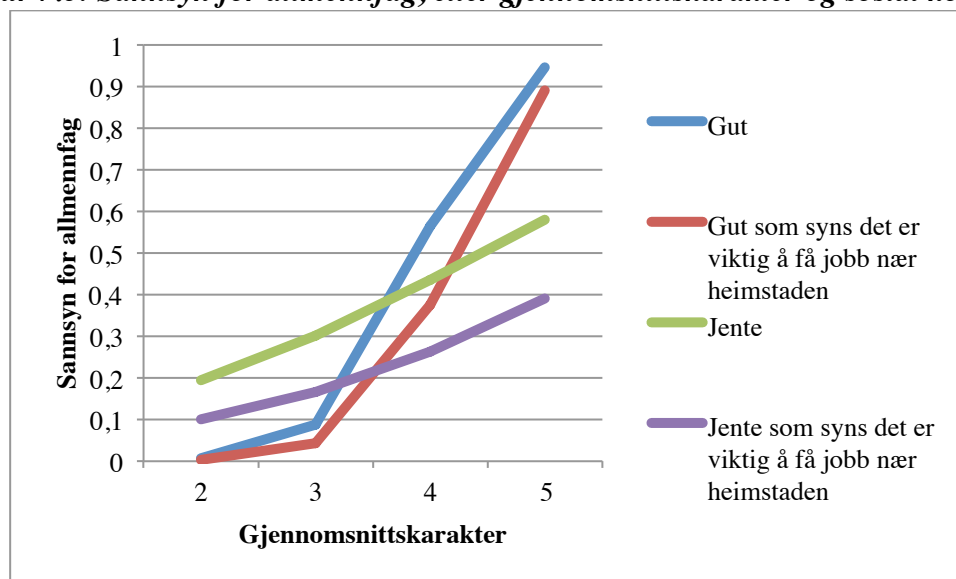
<sup>148</sup> I ein modell utan foreldras utdanning er effekta av sosial kostnad noko svakare ( $b = -0.640$ ,  $p = 0.075$ ).

<sup>149</sup> Eg har kontrollert for samspel mellom karakternivå og sosial kostnad, mellom foreldres utdanning og sosial kostnad, og mellom kjønn og sosial kostnad. Ingen av samspelsvariablane viste seg å vera signifikante.

Avviket er derfor innanfor dei statistiske feilmarginane. LR-testobservatoren<sup>150</sup> er høgare enn kritisk verdi på 5 %-nivå, og modell 2 har derfor betre tilpassing til datamaterialet.

Figur 7.6 nedanfor viser oss sannsyn for allmennfag etter karakternivå, ut frå modell 2. Figuren samanliknar gutar og jenter (utan høgare utdanna foreldre), etter om dei syns det er viktig å få jobb nær heimstaden. Ein kan observera relativt store valskilnadar etter sosiale kostnadsvurderingar.

**Figur 7.6: Sannsyn for allmennfag, etter gjennomsnittskarakter og sosial kostnad**



Elevar som syns det er viktig å få jobb nær heimstaden har tilsynelatande eit lågare sannsyn for å velja ei allmennfagleg utdanning. Dette funnet stemmer godt overeins med våre teoretiske antagelsar. Det ser altså ut som om *nærleik til heimstad*-mekanismen har ein effekt på utdanningsvalet, men kva med vennenettverket?

## 7.4.2 Venner

Når elevane skal velja ei vidaregåande linje, vil forholdet til vennene deira vera eit viktig aspekt. Det å velja allmennfag kan vera kostbart sosialt dersom alle dei næraste vennene skal velja yrkesfag (Boudon 1974). Elevar som nyttar mykje tid på å vera med vennene sine på fritida, er sannsynlegvis nært knyta til vennenettverket sitt. Til dømes er det vanskeleg å sjå for seg at ein elev er saman med venner meir enn 4 timar i løpet av ein vanleg dag, utan at

<sup>150</sup>  $170.371 - 166.300 = 4.071$  (vs. kritisk verdi for 1 fridomsgrader på 5 %-nivå: 3.84).

han/ho trives saman med dei. Dersom det å vera saman med venner opptek størstedelen av fritida til ein elev, er det veldig sannsynleg at denne eleven er interessert i å bevare kontakten med vennene sine. Den tryggaste måten ein kan sikra dette på, er gjennom val av ei yrkesfagleg utdanning. Og sjølv om vennene ikkje vel den *same* yrkesfaglege linja, har dei moglegheit til å halda kontakten både under den vidaregåande utdanninga, og i tida etterpå (under læretida, og ved eventuell fast jobb, i nærleik til heimstaden). Det er ikkje like enkelt å bevare vennenettverket om ein vel ei allmennfagleg linje, sidan det er ein stor "risiko" for at vennene må flytta til forskjellige byar når dei skal fortsetja studiekarrieren etter den vidaregåande utdanninga. På grunn av slike sosiale kostnadsvurderingar forventar me ein negativ effekt av tidsbruk på venner på elevane sitt sannsyn for allmennfag.

**Tabell 7.7: Binær logistisk regresjon – Allmennfag, etter kjønn, foreldras utdanning, gjennomsnittskaraktar og tidsbruk venner (Logit-verdiar)**

Modell	1		2	
	B	SE	B	SE
<b>Konstant</b>	-10.559***	2.461	-9.364***	2.522
<b>Kjønn</b>	7.464**	3.006	8.058**	3.058
<b>Foreldras utdanning</b>	-.493	.572	-.629	.583
<b>Karakternivå</b>	2.615***	.625	2.655***	.638
<b>Foreldras utd* Kjønn</b>	2.634**	.843	2.898***	.871
<b>Kjønn*Karakternivå</b>	-2.001**	.744	-2.161**	.760
<b>Tidsbruk venner</b>			-.293**	.144
<b>Hosmer Lemeshow</b>	9.876		6.802	
<b>P</b>	.274		.558	
<b>-2LL</b>	169.835		165.566	
<b>Nagelkerke <math>R^2</math></b>	.377		.402	
<b>N</b>	163			
<b>Signifikansnivå</b>	*** = 0.01 ** = 0.05 * = 0.1 NS/(tom) = > 0.1			

Når det gjeld tidsbruk på venner, har variabelen ein ganske sterk, negativ effekt på sannsyn for å velja ei studieførebuande linje. Til meir tid ein elev er saman med vennene sine på fritida, til lågare er sannsynet for at eleven skal velja allmennfag, når ein held karakternivå, kjønn og foreldras utdanning<sup>151</sup> konstant<sup>152</sup>. Variabelen er statistisk signifikant. Hosmer Lemeshow-testobservatoren er lik 6.8 og signifikanssannsynet er 0.56. Det vil seie at

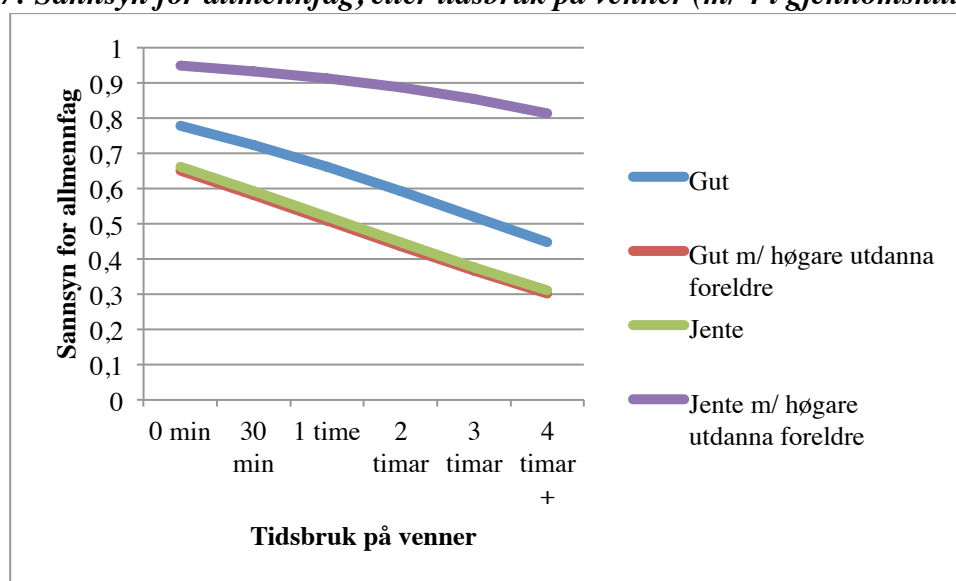
<sup>151</sup> I ein modell utan foreldras utdanning er effekta av tidsbruk venner noko svakare ( $b = -0.222$ ,  $p = 0.092$ ).

<sup>152</sup> Eg har kontrollert for eventuell kurvelineær samanheng mellom tidsbruk venner og sannsyn for allmennfag. Annangradsleddet var negativt, men ikkje statistisk signifikant. Har også kontrollert for samspel mellom gjennomsnittskaraktar og tidsbruk venner, mellom kjønn og tidsbruk venner, og mellom foreldres utdanning og tidsbruk venner. Ingen av dei nemnde samspelskoeffisientane var statistisk signifikante.

sannsynet for å få eit avvik av den storleiken som me observerer her (eller større) er på 56 %, dersom nullhypotesen er riktig. Avviket er derfor klart innanfor dei statistiske feilmarginane. - LR-testobservatoren<sup>153</sup> er høgare enn kritisk verdi på 5 %-nivå, og modell 2 har derfor betre tilpassing til datamaterialet.

Det ser ut som om det å bruka mykje tid på å vera saman med venner har ein negativ effekt på sannsynet for å velja ei studieførebuande linje. Figur 7.7 viser sannsyn for allmennfag for elevar med 4 i gjennomsnittskaraktar, ut frå modell 2. Alle regresjonslinjer viser ein fallande tendens etter kor mykje tid elevane nyttar på venner. Som nemnd tidlegare, så heng vår tolking av dette funnet saman med bevaring av *vennenettverket*. Elevar som nyttar mykje tid på vennene sine vil sannsynlegvis ha større vanskar enn andre elevar med det å eventuelt ”bryta ut av” vennenettverket for å ta sikte på ei lengre, akademisk retta utdanning.

**Figur 7.7: Sannsyn for allmennfag, etter tidsbruk på venner (m/ 4 i gjennomsnittskaraktar)**



Det kan altså sjå ut som om to forskjellige aspekt ved sosiale kostnadsvurderingar er i virke når det gjeld vidaregåande utdanningsval. Både nærleik til heimstaden, og bevaring av vennenettverket har tilsynelatande negative effektar på sannsynet for allmennfag. Den siste samanhengen me skal testa empirisk omhandlar *signifikante andre*.

<sup>153</sup>  $169.835 - 165.566 = 4.269$  (vs. kritisk verdi for 1 fridomsgrader på 5 %-nivå: 3.84).

## 7.5 SIGNIFIKANTE ANDRE OG UTDANNINGSVAL

Det er velkjent at det å ha høgare utdanna foreldre har ein positiv effekt på sannsynet for å velja ei studieførebuande linje, noko me også har sett i denne undersøkinga. Men kan det å kjenna nokon som studerer *no* ha ein tilsvarende positiv effekt? Det er minst tre gode grunnar til forventa ein slik samanheng (Merton og Kitt 1950, Sewell et. al. 1969):

- I. Signifikante andre kan verka som *rollemodell* for elevane.
- II. Det å kjenna nokon som studerer *no* *minkar avstanden* til høgare utdanningsinstitusjonar, i den forstand at høgare utdanning ikkje verkar så framand som det annars ville gjort.
- III. Det å kjenna nokon som studerer *no* medfører at elevane sannsynlegvis har *meir informasjon* om høgare utdanning enn andre elevar, og dei veit kanskje meir om korleis studielivet fungerer.

Samla sett fører dette til ei forventning om at det er ein samanheng mellom det å kjenna nokon som studerer *no*, og sannsynet for å velja ei studieførebuande linje. I den neste modellen skal me derfor retta søkelyset mot kva *signifikante andre* har å seie for utdanningsvalet.

**Tabell 7.8: Binær logistisk regresjon – Allmennfag, etter kjønn, foreldras utdanning, gjennomsnittskarakter og signifikante andre (Logit-verdiar)**

Modell	1		2	
	B	SE	B	SE
<b>Konstant</b>	-11.687***	2.640	-12.069***	2.715
<b>Kjønn</b>	8.592**	3.154	8.698**	3.196
<b>Foreldras utdanning</b>	-.410	.583	-.294	.588
<b>Karakternivå</b>	2.868***	.664	2.858***	.672
<b>Foreldras utd* Kjønn</b>	2.552**	.850	2.369**	.858
<b>Kjønn*Karakternivå</b>	-2.254**	.777	-2.245**	.784
<b>Signifikante andre</b>			.617	.391
<b>Hosmer Lemeshow</b>	9.927		9.198	
<b>P</b>	.270		.326	
<b>-2LL</b>	165.982		163.468	
<b>Nagelkerke R<sub>2</sub></b>	.411		.425	
<b>N</b>	166			
<b>Signifikansnivå</b>	*** = 0.01 ** = 0.05 * = 0.1 NS/(tom) = > 0.1			

Signifikante andre har ein moderat, positiv effekt på elevane sitt sannsyn for å velja ei studieførebuande linje, kontrollert for kjønn, foreldras utdanning<sup>154</sup> og karakternivå<sup>155</sup>. Men samanhengen er ikkje statistisk signifikant, sjølv om den er ganske nær ( $p = 0.115$ ). Tabell 7.8 avviser derfor hypotesen vår. Ut frå våre teoretiske antagelsar forventar me at det å ha familiemedlem og/ eller nære kjende som studerer no skulle ha ein effekt på elevane sitt sannsyn for val av allmennfag. Elevane som har signifikante andre innanfor ein høgare utdanningsinstitusjon har sannsynlegvis meir informasjon om, samt meir realistiske forventingar til, ei eventuell studiekarriere. Denne informasjonstilgangen kan vera avgjerande den dagen elevane skal bestemma seg for kva utdanning dei skal sikta seg inn på. Men tabellen ovanfor tyder på at det ikkje finnes ein statistisk signifikant samheng mellom signifikante andre og sannsyn for allmennfag i dette datamaterialet.

## 7.6 UTDANNINGSVAL: FULL MODELL

Til slutt i dette kapittelet skal me sjå på ein modell der alle signifikante forklaringsvariablar frå dei førre modellane vert introdusert, saman med kontrollvariablane. Dette inneberer at kjønn, foreldras utdanning, gjennomsnittskarakter, foreldres involvering, lingvistisk kapital<sup>156</sup>, tidsbruk lekser<sup>157</sup>, tidsbruk videospel, sosial kostnad, og tidsbruk venner er med i modellen. Den einaste forklaringsvariabelen som ikkje er med i modellen nedanfor er derfor signifikante andre, som ikkje var statistisk signifikant. Det er fire samspelsvariablar<sup>158</sup> som er inkludert i modellen. Samspel mellom foreldras utdanning og kjønn, og mellom kjønn og gjennomsnittskarakter kjenner me frå basismodellen. Men i tillegg har me inkludert samspel

---

<sup>154</sup> I ein modell utan foreldras utdanning som forklaringsvariabel er effekta av signifikante andre noko sterkare og statistisk signifikant ( $b = 0.750$ ,  $p = 0.042$ ). Det kan derfor sjå ut som om det å kjenna nokon som tek høgare utdanning no har ein positiv effekt på sannsyn for allmennfag, når ein ikkje kontrollerer for foreldras utdanning. Sjå appendiks A.

<sup>155</sup> Eg har kontrollert for samspel mellom signifikante andre og gjennomsnittskarakter, mellom kjønn og signifikante andre, og mellom foreldres utdanning og signifikante andre. Ingen av dei nemnde samspelsvariablane var statistisk signifikante.

<sup>156</sup> Lingvistisk kapital – kvadrert er ikkje med i modellen, fordi den ikkje er signifikant etter kontroll for samspel mellom lingvistisk kapital og tidsbruk videospel.

<sup>157</sup> Og tidsbruk lekser – kvadrert.

<sup>158</sup> Eg har også kontrollert for samspel mellom alle dei andre forklaringsvariablane, men ingen av produktledda viste seg å vera statistisk signifikante.

mellom sosial kostnad og tidsbruk venner, samt mellom lingvistisk kapital og tidsbruk videospel<sup>159</sup>.

Det er (minst) to grunnar til å slå forklaringsvariablane saman i ein modell:

- I. For å sjå om dei forskjellige forklaringsvariablane fortsatt har signifikante effektar når dei vert kontrollert for kvarandre (sjå om det føreligg noko kolinearitet).
- II. For å sjå om den fulle modellen gjev ein betre tilpassing til datamaterialet (samanlikna -2LL og Nagelkerke R<sup>2</sup>).

**Tabell 7.9: Binær logistisk regresjon – Allmennfag, etter kjønn, foreldras utdanning, gjennomsnittskarakter, lingvistisk kapital, foreldres involvering, tidsbruk lekser, tidsbruk videospel, sosial kostnad og tidsbruk venner**

Modell	1		2		3		4	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
<b>Konstant</b>	-	2.442	-	2.541	-	3.709	-	4.157
	10.486***		10.178***		14.966***		12.898**	
<b>Kjønn</b>	7.686**	2.995	8.088**	3.078	8.031**	3.317	8.734**	3.735
<b>Foreldras utdanning</b>	-.548	.576	-.503	.591	-.505	.630	-1.065	.711
<b>Karakternivå</b>	2.611***	.622	2.505***	.643	2.368***	.694	2.538**	.811
<b>Foreldras utdanning *Kjønn</b>	2.643**	.846	2.373**	.865	-2.272**	.908	3.035**	1.007
<b>Kjønn*Karakternivå</b>	-2.055**	.742	-2.138**	.763	-2.281**	.810	-2.480**	.913
<b>Lingvistisk kapital</b>			.120	.244	.859*	.482	1.049**	.534
<b>Foreldres involvering</b>			-1.186**	.534	-1.370**	.563	-1.697**	.627
<b>Tidsbruk lekser</b>					2.369**	1.062	2.704**	1.150
<b>Tidsbruk lekser (kvadrert)</b>					-.300**	.145	-.339**	.157
<b>Tidsbruk videospel</b>					.583	.441	.801	.489
<b>Lingvistisk kapital* Tidsbruk videospel</b>					-.283*	.158	-.352**	.176
<b>Sosial kostnad</b>							-4.130**	1.662
<b>Tidsbruk venner</b>							-.777**	.253
<b>Sosial kostnad* Tidsbruk venner</b>							.768**	.357
<b>Hosmer Lemeshow</b>	7.941		11.361		15.486		2.893	
<b>P</b>	.439		.182		.050		.941	
<b>-2LL</b>	167.414		161.585		150.036		135.201	
<b>Nagelkerke R<sub>2</sub></b>	.376		.410		.475		.551	
<b>N</b>	160							
<b>Signifikansnivå</b>	*** = 0.01 ** = 0.05 * = 0.1 NS/(tom) = > 0.1							

<sup>159</sup> Ved kontroll for samspel mellom lingvistisk kapital og tidsbruk videospel er ikkje samspelsleddet gjennomsnittskarakter\*tidsbruk videospel lenger signifikant. Denne variabelen er derfor ikkje med i modellen.

Med omsyn til punkt nummer I, kan ein leggja merke til at alle forklaringsvariablar, utanom tidsbruk videospel<sup>160</sup>, er statistisk signifikante når dei vert plassert i same regresjonsmodell. Dette betyr at dei resterande forklaringsvariablane har separate, signifikante effektar på sannsyn for allmennfagleg studieretning. Når det gjeld kontrollvariablane kan ein observera at foreldras utdanning, som forventet, ikkje er signifikant. Dette fordi samspelsvariabelen mellom kjønn og foreldras utdanning fangar opp mykje av effekta av foreldras utdanning på sannsyn for allmennfag.

Seks av variablane er *positive*: kjønn, foreldres utdanning\*kjønn, gjennomsnittskarakter, lingvistisk kapital, tidsbruk lekser<sup>161</sup> og sosial kostnad\*tidsbruk venner er positivt assosiert med sannsyn for studieførebuande linjer. Dei resterande fem signifikante variablane er *negative*: kjønn\*karakterar, foreldres (manglande) involvering, lingvistisk kapital\*tidsbruk videospel, sosial kostnad, og tidsbruk venner er alle negativt assosiert med sannsyn for studieførebuande linje (eventuelt positivt assosiert med sannsyn for yrkesfag). Me kan derfor konkludera med at foreldres involvering, lingvistisk kapital, tidsbruk lekser, tidsbruk videospel, sosial kostnad, og tidsbruk venner heng saman med elevane sitt sannsyn for å velja ei studieførebuande linje, når ein held kjønn, karakternivå og foreldras utdanning konstant<sup>162</sup>. Hosmer Lemeshow-testobservatoren er lik 2.9 og signifikanssannsynet er 0.94. Det vil seie at sannsynet for å få eit avvik av den storleiken som me observerer her (eller større) er på 94 %, dersom nullhypotesen er riktig. Avviket er derfor klart innanfor dei statistiske feilmarginane.

Når det gjeld modelltilpassing ser me at -2LL – verdien er 135.201, ein verdi som er lågare enn basismodellen (-2LL = 167.414) me tok utgangspunkt i. LR-testobservatoren<sup>163</sup> er høgare enn kritisk verdi på 1 %-nivå, og den fulle regresjonsmodellen har derfor betre tilpassing til datamaterialet enn basismodellen. Punkt nummer II dreier seg også om forklart varians, og det er no verdt å minna om kva Nagelkerke R<sup>2</sup>-verdien var i basismodellen, nemleg 0.294. I modell-oppsumminga ovanfor ser me at Nagelkerke R<sup>2</sup>- verdien har auka til 0.551. Over 55 % av variansen i utdanningsval vert ”forklart” av regresjonsmodellen som inkluderer dei seks

---

<sup>160</sup> Denne variabelen vert derfor ikkje kommentert vidare i kapittelet.

<sup>161</sup> Tidsbruk lekser – kvadrert er *negativ*. Det faktum at førstegradsleddet er positivt, og annangradsleddet er negativt betyr at sannsynet for å velja allmennfag stig meir langsamt på høgare tidsbruk-nivå (4 timar eller meir, til dømes) enn på lågare tidsbruk-nivå.

<sup>162</sup> Ein modell utan variablane som ikkje er statistisk signifikante (foreldras utdanning og tidsbruk videospel) gjev ein modell med dårlegare modelltilpassing. (Hosmer Lemeshow- observator = 6.97, p = 0.54, -2LL = 153.21, Nagelkerke R = 0.53). I denne modellen er ikkje lingvistisk kapital statistisk signifikant (b = 0.327, p = 0.203).

<sup>163</sup> 167.414 – 135.201 = 32.213 (vs. kritisk verdi for 9 fridomsgrader på 1 %-nivå: 21.67).



forklaringsvariablane. Dette er ein veldig høg verdi, og er med på å understreka at dei empiriske mønstra som me har gått gjennom i dette kapitlet er svært interessante.

### 7.6.1 Prediksjon av utdanningsval

Det er interessant å sjå kor stor innverknad variablane i modell 4 har på utdanningsvalet. Den idealtypiske eleven som har størst sannsyn for å velja allmennfag er ei jente som har høgare utdanna foreldre, høgt karakternivå (5), fleire enn 1000 bøker heime, som bruker 3 timar<sup>164</sup> på lekser, og skårar null på dei resterande variablane. Den idealtypiske eleven som har minst sannsyn for å velja allmennfag er ein gut som har lågt karakternivå (2), som ikkje snakkar med foreldra om skulen, som syns det er viktig å få jobb nær heimstaden, og som skårar null på dei andre variablane. Poenget er her å visa kor store valskilnadar det potensielt kan bli ut frå variablane me har gått gjennom i denne oppgåva. For å finna ut det predikerte sannsynet må me rekna i tre ledd:

- I.  $Konstantledd + kjønn + foreldras\ utdanning + gjennomsnittskarakter +$   
 $kjønn*foreldras\ utdanning + kjønn*karakterar + foreldres\ involvering +$   
 $lingvistisk\ kapital + lingvistisk\ kapital*tidsbruk\ videospel + tidsbruk\ lekser +$   
 $tidsbruk\ lekser\ (kvadrert) + tidsbruk\ videospel + sosial\ kostnad + tidsbruk\ venner$   
 $= Logitverdi\ for\ allmennfag$
- II.  $Antilogartimen\ av\ predikert\ logitverdi = Odds\ for\ allmennfag$
- III.  $Odds / 1 + Odds = Sannsyn\ for\ allmennfag$

Ved slik estimering finn me at *alle*<sup>165</sup> jentene som har høgare utdanna foreldre, har 5 i gjennomsnittskarakter, meir enn 1000 bøker heime, og nyttar 3 timar på lekser vil velja ei studieførebuande linje. Og *ingen*<sup>166</sup> av gutane som har 2 i gjennomsnittskarakter, ikkje snakkar med foreldra sine om skulen, og som syns det er viktig å få jobb nær heimstaden vil velja ei allmennfagleg studieretning. Dette er dei potensielt største skilnadane, men det er kanskje meir interessant å samanlikna elevar med meir like karakteristikkar. Derfor skal me

<sup>164</sup> Som tilsvarar "topp-punktet" til effekta av variabelen.

<sup>165</sup>  $(-12.9) + 8.73*1 + (-1.07*1) + 3.04*1*1 + (-2.48*1*5) + 2.54*5 + 1.049*5 + 2.7*4 + (-0.34*4*4) = 8,733$   
 $e(8.733) = 6204.313$

$6204.313 / (1+6204.313) = 0.999$

<sup>166</sup>  $(-12.9) + 2*2.54 + (-1.7*1) + (-4.13*1) = -13.65$

$e(-13.65) = 0.00000118$

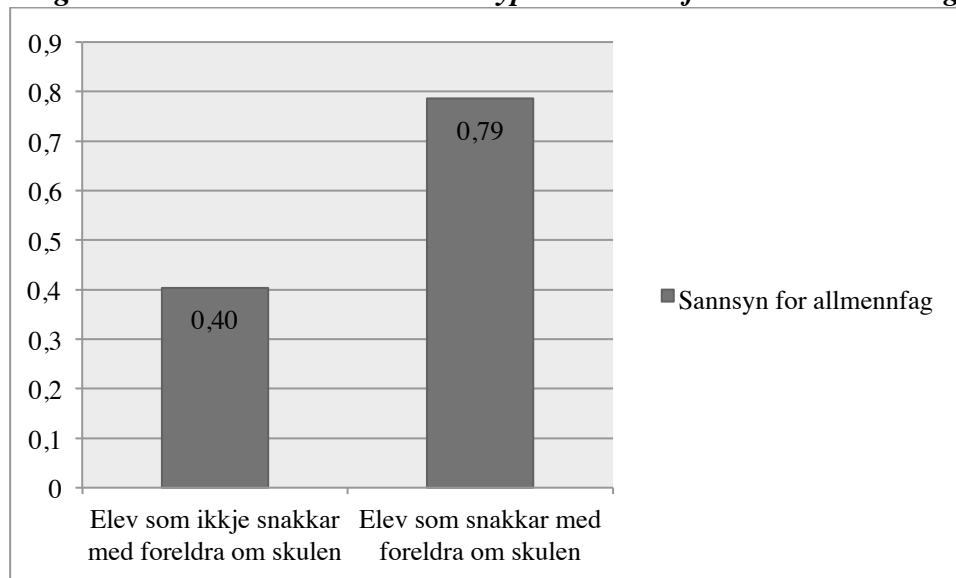
$0.00000118 / (1+0.00000118) = 0.00000118$

på dei følgjande fire døma fokusera på færre variablar<sup>167</sup> om gongen, slik at tolkinga vert enklare.

### 7.6.2 Prediksjon: Foreldres involvering, sosial kostnad, tidsbruk venner og tidsbruk lekser

Med omsyn til skuleprestasjonar er det rimeleg å anta at elevar som presterer dårleg på skulen vil ha lågt sannsyn for å fortsetja på akademisk retta skulegong, og at dei som presterer veldig bra vil ha høgt sannsyn (Jackson et. al. 2007: 218). Det er på dei mellomliggande prestasjonsnivåa valskilnadane har størst rom for å operera innanfor, og me skal derfor samanlikna elevar med middels skuleprestasjonar (4 i gjennomsnittskarakter). Først skal me sjå på effekta av foreldres (manglande) involvering. Her tek me utgangspunkt i to gutar som har 4 i gjennomsnittskarakter, og som nyttar 1 time på lekser. Elev 1 snakkar ikkje med foreldra sine om skulen, medan elev 2 snakkar med foreldra om skulen<sup>168</sup>. Elevane har altså like karakterar og tidsbruk på lekser, men er ulike med omsyn til foreldras involvering.

**Figur 7.8: Valskilnad mellom idealtypiske elevar: foreldres involvering**



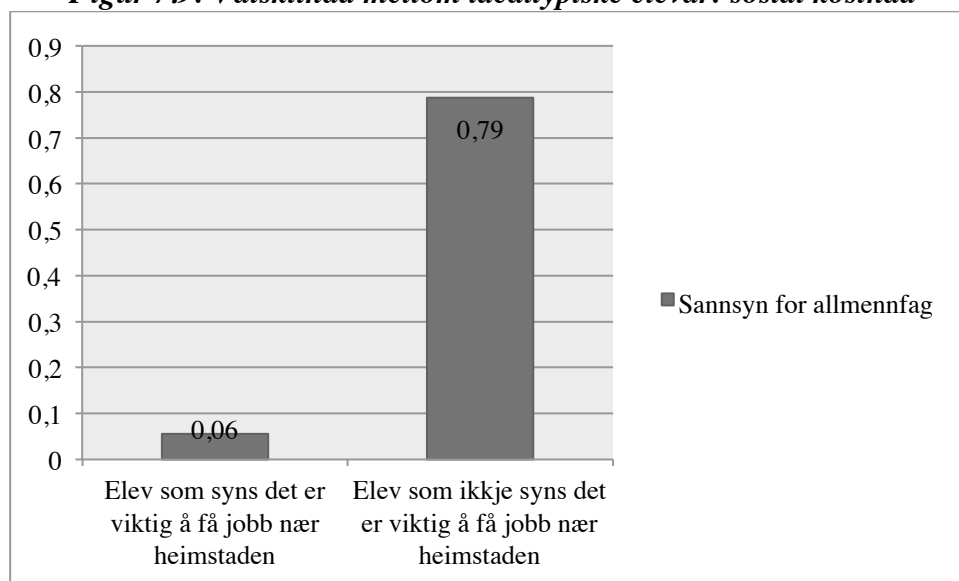
<sup>167</sup> Me tek utgangspunkt i dei forklaringsvariablane som har lågast p-verdi (og høgast Wald-observatorverdi). Derfor ser me ikkje nærare på lingvistisk kapital og tidsbruk videospel.

<sup>168</sup> Begge elevar skårar null på dei andre variablane i modellen.

Elev 1 vil velja ei studieførebuande linje i 40 %<sup>169</sup> av tilfella, medan elev 2 vil gjera det same i nesten 80 %<sup>170</sup> av tilfella. Det er altså store valskilnadar etter foreldras involvering, sjølv mellom elevar som har likt prestasjonsnivå og brukar like mykje tid på lekser.

Det andre dømet tek også utgangspunkt i to gutar med 4 i gjennomsnittskarakter som brukar 1 time på lekser, men her er fokus retta mot effekta av sosiale kostnadsvurderingar. Elev 1 syns det er viktig å få jobb nær heimstad. Elev 2 syns ikkje det er viktig å få jobb nær heimstaden. Begge elevar skårar 0 på dei andre variablane i modellen.

**Figur 7.9: Valskilnad mellom idealtypiske elevar: sosial kostnad**



Elev 1 vil velja ei studieførebuande linje i 6 %<sup>171</sup> av tilfella, medan elev 2 vil ta det same valet i 79 %<sup>172</sup> av tilfella. Me observerer derfor veldig store valskilnadar etter sosiale kostnadsvurderingar, mellom elevar med like skuleprestasjonar og lik tidsbruk på lekser.

<sup>169</sup>  $(-12.9) + 2.54*4 + (-1.7*1) + 2.7*2 + (-0.34*2*2) = -0.4$

$e(-0.4) = 0.67$

$0.67 / (1+0.67) = 0.40$

<sup>170</sup>  $(-12.9) + 2.54*4 + 2.7*2 + (-0.34*2*2) = 1.3$

$e(1.3) = 3.67$

$3.67 / (1+3.67) = 0.79$

<sup>171</sup>  $(-12.9) + 2.54*4 + 2.7*2 + (-0.34*2*2) + (-4.13) = -2.83$

$e(-2.83) = 0.06$

$0.06 / (1+0.06) = 0.06$

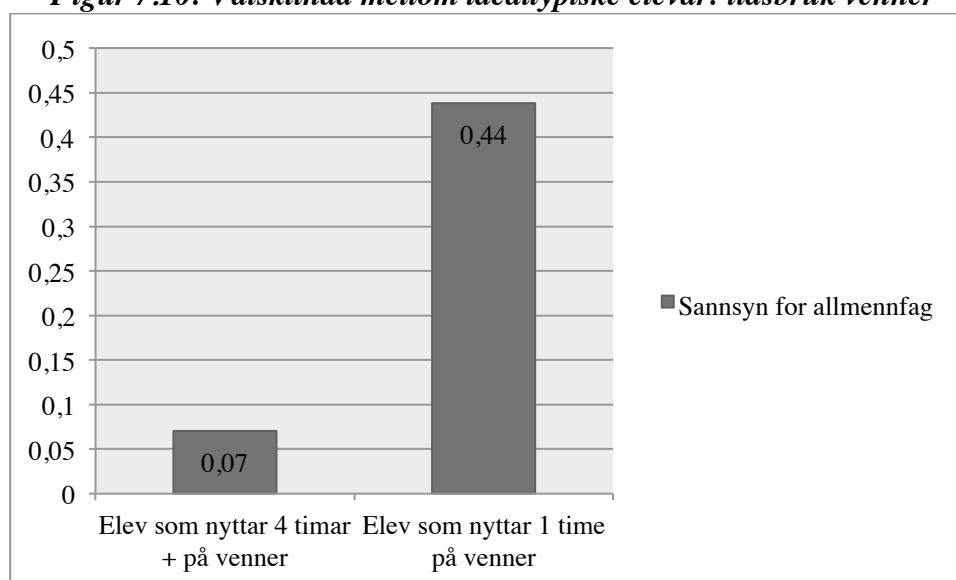
<sup>172</sup>  $(-12.9) + 2.54*4 + 2.7*2 + (-0.34*2*2) = 1.3$

$e(1.3) = 3.67$

$3.67 / (1+3.67) = 0.79$

Det tredje dømet tek også utgangspunkt i to elevar med 4 i gjennomsnittskarakter som bruker 1 time på lekser, men her er fokus retta mot effekta av tidsbruk på venner. Elev 1 nyttar 4 timar på å vera saman med venner, medan elev 2 nyttar 1 time på å vera saman med venner. Begge elevar skårar 0 på dei andre variablane i modellen.

**Figur 7.10: Valskilnad mellom idealtypiske elevar: tidsbruk venner**



Elev 1 vil velja ei studieførebuande linje i 7 %<sup>173</sup> av tilfella, medan elev 2 vil ta det same valet i 44 %<sup>174</sup> av tilfella. Me observerer derfor store valskilnadar etter tidsbruk på venner, mellom elevar med like skuleprestasjonar som bruker like mykje tid på lekser.

Det fjerde og siste dømet ser på effekta av tidsbruk på lekser. Me samanliknar to jenter som har like karakterar (4 i gjennomsnittskarakter). Den einaste skilnaden mellom elevane er at elev 1 nyttar 3 timar på lekser, medan elev 2 ikkje nyttar tid på lekser. Begge elevar skårar null på dei andre variablane i modellen. Elev 1 vel ei allmennfagleg linje i 81 %<sup>175</sup> av tilfella. Elev 2, derimot, vel så godt som aldri (2 %<sup>176</sup> av tilfella) ei studieførebuande linje. Det er

<sup>173</sup>  $(-12.9) + 2.54*4 + 2.7*2 + (-0.34*2*2) + (-0.78*5) = -2.6$

$e(-2.6) = 0.074$

$0.074 / (1+0.074) = 0.07$

<sup>174</sup>  $(-12.9) + 2.54*4 + 2.7*2 + (-0.34*2*2) + (-0.78*2) = -0.26$

$e(-0.26) = 0.77$

$0.77 / (1+0.77) = 0.44$

<sup>175</sup>  $(-12.9) + 8.73*1 + 2.54*4 + (-2.48*1*4) + 2.7*4 + (-0.34*4*4) = 1.43$

$e(1.43) = 4.18$

$4.18 / (1+4.18) = 0.81$

<sup>176</sup>  $(-12.9) + 8.73*1 + 2.54*4 + (-2.48*1*4) = -3.93$

tilsynelatande veldig store valforskjellar mellom elevar med likt prestasjonsnivå, etter kor mykje tid dei nyttar på lekser. Elevar som bruker mykje tid på lekser har stort sannsyn for å velja ei studieførebuande linje, når ein held prestasjonsnivået konstant.

## 7.7 OPPSUMMERING

I dette kapittelet har me empirisk testa hypotesane som omhandlar elevane sine vidaregåande utdanningsval. Fem av sju hypotesar har heilt eller delvis funne stønad i analysane:

*H2 – Avkrefta: Lingvistisk kapital i heimen har ein positiv effekt på sannsynet for å velja ei studieførebuande linje<sup>177</sup>.*

*H4 – Bekrefta: Elevar som ikkje snakkar med foreldra sine om skulen har lågare sannsyn for å velja ei studieførebuande linje.*

*H7 – Delvis bekrefta: Tidsbruk videospel har ingen signifikant effekt på sannsyn for allmennfag, men variabelen har ein negativ effekt for elevar med mange bøker heime.*

*H8 – Delvis bekrefta: Til meir tid elevane nyttar på lekser, til større er sannsynet for å velja ei studieførebuande linje<sup>178</sup>.*

*H10 – Bekrefta: Elevar som syns det er viktig å få jobb i nærleik av heimstaden sin, har lågare sannsyn for å velja ei studieførebuande linje*

*H11 – Bekrefta: Til meir tid elevane nyttar på å vera saman med vennene sine, til mindre er sannsynet for å velja ei studieførebuande linje.*

*H12 – Avkrefta: Elevar som har familiemedlem og/ eller nære kjende som tek høgare utdanning no, har ikkje eit signifikant større sannsyn for å velja ei studieførebuande linje.*

Når det gjeld kontrollvariablane har me observert ein sterk positiv effekt av kjønn på sannsyn for allmennfag. Denne kjønnseffekta er sterkast på lågare karakternivå. Foreldras utdanning har ingen signifikant effekt på sannsyn for allmennfag for gitar, men samspelsleddet

---

$$e(-3.93) = 0.02$$

$$0.02 / (1 + 0.02) = 0.02$$

<sup>177</sup> Samanhengen er noko annleis om ein berre kontrollerer for foreldras utdanning, kjønn, og karakternivå. I ein slik modell er førstegradsleddet positivt og annangradsleddet negativt. Det betyr at sannsynet for allmennfag stig meir langsamt på høgare enn på lågare nivå. Det er i tillegg ein negativ, signifikant samspelseffekt mellom tidsbruk videospel og lingvistisk kapital. Det betyr at den positive effekta av lingvistisk kapital er svakare for elevar som nyttar tid på videospel.

<sup>178</sup> Samanhengen er sterkare på lågare enn på høgare nivå av tidsbruk. Dette fordi førstegradsleddet er positivt, medan annangradsleddet er negativt. Det betyr at sannsynet for allmennfag stig meir langsamt på høgare enn på lågare nivå.

indikerer at det er ein positiv effekt til stades for jenter. Gjennomsnittskarakter er, ikkje overraskande, positivt assosiert med sannsyn for val av studieførebuande linje.

Ved hjelp av prediksjon har me sett at det er til dels store valskilnadar mellom elevar med like prestasjonar, ut frå foreldres involvering, sosiale kostnadsvurderingar og tidsbruk på venner og lekser. Til no har me etablert ein del interessante statistiske samanhengar. Det som står igjen er å diskutera funna, noko me skal gjera i det kommande kapittelet.

**Tabell 7.10: Statistiske samanhengar**

	<b>Karakternivå</b>	<b>Sannsyn for allmennfag</b>
<b>Lingvistisk kapital</b>	Positiv effekt	Positiv effekt
<b>Foreldres (manglande) involvering</b>	Negativ effekt	Negativ effekt
<b>Tidsbruk videospel</b>	Negativ effekt (svak for elevar med høgare utdanna foreldre)	Negativ effekt (for elevar med mange bøker heime)
<b>Tidsbruk lekser</b>	Positiv effekt	Positiv effekt
<b>Tidsbruk venner</b>	-	Negativ effekt
<b>Sosial kostnadsvurdering</b>	Negativ effekt (svak for jenter)	Negativ effekt
<b>Signifikante andre</b>	-	Ingen effekt

## **8 DISKUSJON**

Dette kapittelet startar med ei drøfting av kva sosiale mekanismar som er i virke med omsyn til elevane sine skuleprestasjonar. Deretter vert potensielle sosiale mekanismar som er involvert i elevane sine utdanningsval diskutert. Etter dette er det tid for ein konklusjon, der funna vert relatert til sosial ulikskap. Her vil me i tillegg prøva å "løfta blikket", ved å sjå på eventuelle konsekvensar for dei leiande teoretiske utdanningssosiologiske perspektiva. Metodiske betraktningar vert kort drøfta, før framlegg for vidare forskning innanfor utdanningstileigning vert presentert. Oppgåva blir avslutta med ein hovudkonklusjon.

### **8.1 SKULEPRESTASJONAR: SOSIALE MEKANISMAR**

Her skal me diskutera fire sosiale mekanismar, og deira potensielle innverknad på prestasjonsmønstra: *presentasjonsform*, *manglande motivasjon*, *utsatt behovstilfredsstilling*, og *heimstadnærleik*. Desse mekanismane bidrar med eit delsvar<sup>179</sup> på kvifor somme elevar får gode karakterar.

Elevar som kjem frå ein heim med mange bøker oppnår høgare karakterar enn andre elevar. Kvifor er det slik? Ei potensiell mekanisme er elevane sin *presentasjonsform* (Andersen og Hansen 2011). Det er sannsynleg at elevar som kjem frå ein heim med mange bøker har eit stort ordforråd. Elevar som har eit stort lingvistisk repertoar å spela på vil presentera kunnskap på ein måte som lærarane verdsett høgt. Sidan gode formuleringsevner er essensielt om ein skal lukkast i skulesystemet, vil elevar med mykje lingvistisk kapital få eit forrang i forhold til andre elevar. Elevar med eit meir avgrensa språk vil ha vanskar med å handtera ord og uttrykk som ikkje er vanlege i kvardagsspråket deira. Ein kan derfor observera at det er måten elevane presenterer informasjonen på som er avgjerande for korleis dei vert vurdert.

Elevar som seier at dei ikkje snakkar med foreldra sine om skulen oppnår lågare karakterar enn andre elevar. Dette heng sannsynlegvis saman med den ønskje-medierte mekanismen *manglande motivasjon*. Ein del av motivasjonen bak det å leggja ned ein innsats med

---

<sup>179</sup> Sidan datamaterialet denne oppgåva tek utgangspunkt i er ei tverrsnittundersøking, vert konklusjonar om sosiale mekanismar nokså foreløpige.

skulearbeidet stammar sannsynlegvis frå ønsket om å gleda foreldra (Dryler 1998: 29). Men dersom ein har foreldre som ikkje interesserer seg for korleis det går på skulen, kan mykje av denne motivasjonen forsvinna. Eleven vil derfor ikkje nå sitt ”akademiske potensial”, på grunn av at foreldra ikkje involverer seg i skulekvardagen hans/hennar.

Elevar som nyttar mykje tid på lekser oppnår høgare karakterar enn andre elevar. Dette er ikkje eit overraskande funn. Meir interessant er det kanskje at elvar som nyttar mykje tid på videospel oppnår lågare karakterar enn andre elevar. Det er i all hovudsak gutar som nyttar mykje tid på videospel, og dette står tilsynelatande bak mykje av samanhengen mellom kjønn og skuleprestasjonar. Kvifor oppnår gutar som nyttar tid på videospel dårlegare karakterar? Ei mogleg mekanisme her er (manglande evne til) *utsatt behovstilfredsstilling* (Schneider og Lysgaard 1953). Det er eit kjent faktum at individ ofte ikkje evnar å motstå freistinga ved små, umiddelbare belønningar, sjølv når dette går på tvers av større, forseinka gevinstar. Elevar som har lyst på gode karakterar bør via tid til å jobba med lekser. Men dersom freistinga ved dataspeling vert for stor, kan dette føra til mindre tidsbruk på lekser, noko som igjen kan gå ut over prestasjonsnivået. Det å nytta tid på videospel har ikkje ei negativ effekt på skuleprestasjonane *i seg sjølv*, men sidan denne tidsbruken kjem i staden for det å nytta tid på lekser vil me observera ein negativ samanheng. Dersom tolkinga er korrekt kan det sjå ut som om jenter oppnår høgare karakterar enn gutar til dels fordi dei er betre til utsatt behovstilfredsstilling<sup>180</sup>. Men kvifor observerer me ein mindre negativ effekt av tidsbruk videospel for elevar med høgare utdanna foreldre? Moglege svar er at desse elevane sannsynlegvis anten er meir *talentfulle* (pga. genetisk og kulturell utrustning), eller meir *effektive* (gjer leksearbeidet på skulen, til dømes).

Elevar som syns det er viktig at dei kan få jobb nær heimstaden oppnår lågare karakterar enn andre elevar. Det me observerer her er sannsynlegvis eit resultat av den ønskje-mediert mekanismen *heimstadnærleik*. Elevar som vil busetja seg nær heimstaden vil sjå seg om i lokalmiljøet etter kva jobbmoglegheiter som er der (Støren 2000). I bygdesamfunn vil det tryggaste valet<sup>181</sup> ofte vere ei yrkesfagleg utdanning, sidan det er langt frå sikkert at ein får (relevant) jobb nær heimstaden dersom ein fullfører ei høgare utdanning. Dersom eleven på eit tidleg tidspunkt har bestemt seg for å velja ei yrkesfagleg utdanning, som det er enkelt å

---

<sup>180</sup> Dette kan kanskje sporast tilbake til biologiske skilnadar mellom kjønn, eventuelt til skilnadar i sosialiseringspraksisar.

<sup>181</sup> Spesielt for gutar.



koma inn på, vil det praktisk talt vera irrasjonelt å bruka masse tid og krefter på å forbetra karakterane sine. Derfor vil elevar som vil busetja seg nær heimstaden oppnå lågare karakterar enn andre elevar. Det at elevane relaterer seg til yrkesstrukturen nær heimstaden kan også forklara kvifor effekta av sosial kostnad-variabelen er svak for jenter. Dette funnet er naturleg dersom jentene gjer dei same vurderingane som gutane. Jenter som vil busetja seg nær heimstaden vil også sjå på jobbmoglegheitene i nærmiljøet. Dersom jentene vel ”kjønns-tradisjonelt” vil mange av dei sjå for seg å bli lærarar og sjukepleiarar, noko som krev høgare utdanning. Og då er det viktig med (relativt) gode karakterar<sup>182</sup>.

## 8.2 UTDANNINGSVAL: SOSIALE MEKANISMAR

Me skal no fokusera på fem sosiale mekanismar som potensielt har generert dei observerte utdanningsvalsmønstra: *mangelfull informasjon*, *utsatt behovstilfredsstilling*, *heimstadnærleik*, *vennenettverksbevaring*, og *referansegruppeoppførsel*. Desse mekanismane bidrar med eit delsvar<sup>183</sup> på kvifor somme elevar vel ei allmennfagleg utdanning.

Elevar som ikkje snakkar med foreldra sine om skulen har eit lågare sannsyn for å velja allmennfag. Ein mogleg oppfatnings-mediert mekanisme her er *mangelfull informasjon* (Coleman 1988). Elevar som ikkje snakkar med foreldra sine om skulen, vil sannsynlegvis svært sjeldan snakka med foreldra om dei ulike utdanningsalternativa. Dette gjer at eleven har mindre informasjon om det kommande utdanningsvalet enn elevar som har diskutert med foreldra sine. Dersom eleven ikkje diskuterer utdanningsvalet med folk han/ho kjenner godt og stolar på, vil eleven kanskje enda opp med å velja det ”tryggaste” alternativet: eit kortvarig, yrkesfagleg studieprogram.

Elevar som nyttar mykje tid på lekser har eit større sannsyn for å velja allmennfag. Dette er ikkje veldig overraskande. Elevar som bruker mykje tid på lekser gjer dette delvis fordi dei ser for seg ei akademisk retta utdanning. Men i tillegg er desse elevane sannsynlegvis ”flinkare” til *utsatt behovstilfredsstilling* (Schneider og Lysgaard 1953). Denne ønskje-medierte mekanismen kan innebære at det å velja ei langvarig, akademisk utdanning ikkje er

---

<sup>182</sup> Og me observerer derfor ein svakare negativ effekt av sosial kostnad på karakternivå.

<sup>183</sup> Sidan datamaterialet denne oppgåva tek utgangspunkt i er ei tverrsnittundersøking, vert konklusjonar om sosiale mekanismar nokså foreløpige.

eit like stort "offer" for desse elevane. I motsett tilfelle vil elevane som ikkje har lyst til å utsetja tilfredsstillinga av behovet dei har for å tena pengar, sannsynlegvis velja ei yrkesfagleg linje.

Elevar som syns det er viktig å få jobb nær heimstaden har eit lågare sannsyn for å velja allmennfag. Her er det snakk om den ønskje-medierte mekanismen *heimstadnærleik*. Dersom ein har lyst til å busetja seg i nærleik av heimstaden, vil ei yrkesfagleg utdanning vera det mest strategiske valet (Støren 2000). Dette fordi det er langt frå sikkert at ein får jobb nær heimstaden dersom ein fullfører ei høgare utdanning. I tillegg inneberer val av studieførebuande linje at ein må studera etter vidaregåande. Sjølv om det er høgare utdanningsinstitusjonar<sup>184</sup> relativt nærme lokalmiljøet denne undersøkinga tek utgangspunkt i, må ein flytta vekk for å studera. Og dersom ein er veldig interessert i å bli buande på heimstaden, vil dette verka som eit dårleg alternativ.

Elevar som nyttar mykje tid på å vera saman med venner har eit lågare sannsyn for å velja allmennfag. Ein mogleg ønskje-mediert mekanisme her er *vennenettverksbevaring* (Manzo 2012, Boudon 1974). Dersom ein er svært nært knyta til vennene sine, kan det å oppretthalda kontakten med desse vera eit av dei viktigaste momenta når eleven skal velja utdanning. Den enklaste måten å sikra bevaring av vennenettverket på, er å velja ei kortvarig, yrkesfagleg utdanning. Då kan ungdommane få seg eit yrke i lokalmiljøet i løpet av relativt kort tid, og vennene vert dermed ikkje spreidd geografisk. Dersom ein vel ei studieførebuande linje, må ein innom ein høgare utdanningsinstitusjon. Dette inneberer ein ekstra "risiko" for at vennenettverket vert splitta, sidan det ikkje er sikkert at dei kan studera på same lærestad.

Sjølv om signifikante andre- variabelen ikkje var statistisk signifikant, kan *referansegruppeoppførsel* fortsatt vera ei sentral mekanisme for utdanningsval (Merton og Kitt 1950). Me har observert ein positiv effekt av foreldras utdanning for jenter, og det kan delvis vera på grunn av referansegruppeoppførsel. Foreldra med høgare utdanning kan for det første verka som *rollemodell*. For det andre vil det å ha høgare utdanna foreldre *minka avstanden* til høgare utdanningsinstitusjonar, i den forstand at høgare utdanning ikkje verkar så framand som det annars ville gjort. For det tredje vil det å ha høgare utdanna foreldre medføra at eleven sannsynlegvis har *meir informasjon* om høgare utdanning enn andre elevar.

---

<sup>184</sup> Haugesund, Stord, Stavanger, og Bergen.

Men kvifor observerer me ikkje den same positive effekta av foreldras utdanning for gutar? Eit foreløpig svar på dette heng saman med yrkesstrukturen i og rundt Etne og Vindafjord. Det er fleire jobbar som krev høgare utdanning tilgjengeleg for jenter enn for gutar<sup>185</sup>.

## 8.3 KONKLUSJON

Det er tid for å konkludera, og me skal no forsøka å "løfta blikket". Først skal me relatera analyseresultata frå denne undersøkinga til *sosial ulikskap* i utdanningstileigning. Deretter skal me kort diskutera eventuelle konsekvensar av studien sine funn for dei to leiande teoretiske perspektiva innanfor utdanningssosiologi: *kulturell kapital*- og *sosiologisk rasjonelle val*- teori.

### 8.3.1 Sosial ulikskap i utdanningstileigning

Ovanfor har me diskutert ei knippe sosiale mekanismar som potensielt har vore med på å generert dei observerte mønstra i skuleprestasjonar og utdanningsval. Denne studien har ført oss eit skritt nærare ei forklaring av kvifor somme elevar får gode karakterar, samt kvifor somme elevar vel allmennfagleg studieretning. Men korleis heng dette saman med *sosial ulikskap* i utdanningstileigning? Funna i analysane tyder på at vårt mål på sosial bakgrunn – foreldras utdanning – har lite<sup>186</sup> å seie for elevane si utdanningstileigning, når ein kontrollerer for andre forhold. Betyr dette at sosial bakgrunn ikkje har noko å seie for utdanningstileigninga? Ikkje nødvendigvis. Analysane tyder på at lingvistisk kapital (som korrelerer med foreldras utdanning) systematisk heng saman med elevane si utdanningstileigning. Dette vitnar om at sosial bakgrunn har ein del å seie for elevane sine skuleprestasjonar og deira påfølgjande utdanningsval. Det å koma frå ein heim med mange bøker er ein viktig ressurs for elevane, noko tidlegare forskning også har vist (Knudsen 1980). Men det ser altså ut som om det er lite separate effektar av sosial bakgrunn når ein kontrollerer for lingvistisk kapital i dette utvalet. Lareau (1987) har tidlegare påpeika at det å ha foreldre som involverer seg i skularbeidet er ein viktig del av samanhengen mellom sosial bakgrunn og utdanningstileigning. Foreldres involvering har ein positiv effekt både på

---

<sup>185</sup> Gitt at elevane vel kjønns-tradisjonelt, noko den deskriptive analysen av vidaregåande linjeval tyder på.

<sup>186</sup> Med to unntak: Det å ha høgare utdanna foreldre har ein positiv effekt på sannsyn for allmennfag for jenter. Det å ha høgare utdanna foreldre "nøytraliserer" noko av den negative effekta av tidsbruk videospel på karakternivået.

karakternivå og sannsyn for allmennfag i denne studien, men denne involveringa er *ikkje* noko som kjenneteiknar høgare utdanna foreldre. Foreldres involvering ser, med andre ord, ut til å gå på tvers av eventuelle sosiale ulikskapar. Men denne samanhengen kan tenkast å vera annleis dersom ein nyttar eit anna mål på sosial bakgrunn, til dømes *sosial klasse*. På grunn av studien sitt design har me ikkje moglegheit til å relatera dei empiriske funna til eventuelle skilnadar etter sosial klasse, og det er derfor eit ope spørsmål om sosial klasse betre predikerer skuleprestasjonar og utdanningsval enn foreldras utdanning<sup>187</sup>.

Det ser altså ut som om sosial bakgrunn ikkje har så stor effekt på elevane si utdanningstileigning i dette utvalet. Denne studien har derimot etablert empirisk at det er andre viktige sosiale mekanismar involvert som ikkje handlar om familiebakgrunn. Sosiale kostnadsvurderingar og utsatt behovstilfredsstilling har tilsynelatande også ganske stor innverknad. Det å ha lyst til å få jobb nær heimstaden og/eller bevare vennenettverket sitt er ønskjer som sannsynlegvis går på tvers av eventuelle skilnadar ut frå sosial bakgrunn. Det same er truleg gjeldande for evna til å utsetja behov ein har no, for framtidig gevinst. Men det kan hende at utsatt behovstilfredsstilling, slik Schneider og Lysgaard (1953) antyder, er noko som kjenneteiknar dei øvre sosiale klassane. Me har sett at det å ha høgare utdanna foreldre ”nøytraliserer” noko av den negative effekten av tidsbruk videospel på karakternivået. Det kan tenkast at elevar med høgare utdanna foreldre (som nyttar mykje tid på videospel) i snitt er ”betre” til utsatt behovstilfredsstilling: dei har kanskje jobba godt med skulearbeidet *før* dei speler videospel. Om dette er eit karakteristisk trekk ved øvre sosiale klassar vil me berre få svar på gjennom ei tilsvarende undersøking der kontroll for sosial klasse er mogleg.

### 8.3.2 Konsekvensar for leiande teoretiske perspektiv

Ulike former for kulturell kapital- teori er leiande når det gjeld å forklara sosiale skilnadar i skuleprestasjonar. Også denne undersøkinga bekreftar at kulturell kapital- teori har stor forklaringskraft. Men i tillegg har analysane vist at elevane sin tidsbruk og deira sosiale kostnadsvurderingar er viktige påverknadskjelder. Kulturell kapital- teori tek først og fremst for seg kva som føregår *på skulen*, med bakgrunn i den ulike fordelinga av kulturell kapital blant familiar. Dette fokuset er for snevert<sup>188</sup>. Ein må i tillegg ta høgde for kva elevane nyttar

---

<sup>187</sup> Sjølv om det er sannsynleg at dette overlappar i relativt stor grad.

<sup>188</sup> I alle fall i ein norsk bygdekontekst. Samanhengane kan vera annleis i norske storbyar, eller i andre land.

tid på utanfor skulen, samt kva tankar dei har om framtidig utdanning og/eller yrke. Elevane sine skuleprestasjonar er ikkje eit resultat av at dei lev i eit vakuum på skulen. Det som skjer utanfor skulesystemet kan vera like avgjerande for karakternivået. Det leiande teoretiske perspektivet må derfor nyanserast dersom ein skal forklara elevane sine skuleprestasjonar på ein tilfredsstillande måte. Men det å nytta kulturell kapital- teori som eit utgangspunkt verkar å vera ein god strategi.

Sosiologisk rasjonell val-teori (SRV) har dei siste åra vore leiande med omsyn til å forklara sosiale skilnadar i utdanningsval. Funna frå denne studien tyder på at dette hegemoniet kanskje bør revurderast, i alle fall i Noreg<sup>189</sup>. SRV tek utgangspunkt i at utdanningsval best bør sjåast som eit rasjonelt val, der økonomiske forhold og relativ risiko aversjon (RRA) spelar ei avgjerande rolle. Analysane i dei førre kapitla tyder på at det vidaregåande utdanningsvalet i stor grad kan forklarast ved hjelp av ikkje-økonomiske aspekt. Kostnadsvurderingar er ein sentral del av dette, men ikkje i form av økonomi eller RRA. Nærleik til heimstaden og bevaring av venne nettverket derimot, er tilsynelatande viktige, sosiale vurderingar for elevane sitt utdanningsval. Det er i tillegg mykje som tyder på at kulturell kapital-teori også er relevant for utdanningsvalet. Dette er eit veldig interessant (og noko overraskande) funn som det er verdt å sjå nærare på i framtida. Det skal påpeikast at datamaterialet ikkje gav moglegheit til eksplisitt å testa RRA, og me har heller ikkje tilgang til eit sikkert mål på familieøkonomi<sup>190</sup>. Men det faktum at ein modell utan desse variablane gjev ei så god tilpassing til data tyder på at SRV ikkje er eit dekkande teoretisk perspektiv for vidaregåande utdanningsval i ein norsk bygdekontekst<sup>191</sup>. Dette er eigentleg som forventa. Utdanning er i stor grad gratis i Noreg, og familieøkonomi bør derfor ikkje ha mykje å seie for ungdommar sitt utdanningsval.

## 8.4 METODISKE BETRAKTNINGAR

I denne oppgåva har me etablert ein del statistiske samanhengar, samt diskutert potensielle sosiale mekanismar. Men det er alltid ein moglegheit for at samanhengane kan vera meir eller mindre *spuriøse*. Det kan vera viktige bakanfor- eller mellomliggande variablar som er i virke

---

<sup>189</sup> Sannsynlegvis også i Skandinavia, på grunn av gode velferdsordningar.

<sup>190</sup> Dette er openbare svakheiter, som avgrensar konklusjonsmoglegheitene. Før ein seglar skjebnen til SRV bør det gjennomførast ei liknande undersøking, der ein kontrollerer for RRA og familieøkonomi.

<sup>191</sup> Samanhengane kan tenkast å vera annleis i norske storbyar.

med omsyn til samanhengane me har sett nærare på. Intelligens og/ eller personlegdom kan til dømes tenkast å vera viktig for elevane sine skuleprestasjonar og deira påfølgjande utdanningsval. Men sidan me ikkje har moglegheit til å kontrollera for desse (og eventuelle andre) faktorar må me ta til takke med det einaste alternativet: nemleg å vera relativt moderate i våre konklusjonar.

Det er også eit spørsmål med omsyn til *kausaltileiningens retning*. Det er til dømes ikkje sikkert at heimstadnærleik- mekanismen verkar negativt inn på karakternivået, det er kanskje heller snakk om ei *sour grape*- mekanisme. Då vil eleven resonnera som følgjer: ”sidan eg ikkje har gode nok karakterar til å ta sikte på høgare utdanning, vil eg heller busetja meg i nærområdet”. Men sjølv om dette skulle vere sant i somme tilfelle, er det lite sannsynleg at det er gjeldande for alle. Konsekvensen av dette er, nok ein gong, at me må ta visse atterhald i våre konklusjonar.

## 8.5 FRAMTIDIG FORSKING

Ved hjelp av denne studien har me komme eit lite steg nærare ei forklaring av dei vedvarande sosiale skilnadane i utdanningstileigning. Men det er fortsatt behov for meir forskning på dette temaet. Først og fremst er det viktig å få til ei tilsvarende undersøking med eit landsomfattande, representativt utval av 10. klassepopulasjonen. I ei slik undersøking kan ein potensielt fokusera på eventuelle skilnadar mellom bygd og by med omsyn til elevane si utdanningstileigning. Her kan det vera interessant å sjå nærare på skilnaden mellom *heimstadnærleik*- og *vennenettverksbevaring*- mekanismane. Ein foreløpig hypotese er at *vennenettverket* sannsynlegvis har meir å seie for utdanningsval for elevar i storbyar, samanlikna med elevar på mindre stader. I bygder og tettstader vil *heimstadnærleik*-mekanismen sannsynlegvis vera avgjerande, slik funna frå denne studien tyder på. I ein landsomfattande studie vil det også vera interessant å sjå nærare på *utsatt behovstilfredsstilling*, som kanskje kan fangast opp på ein betre<sup>192</sup> måte enn ved å sjå på elevane sin tidsbruk. I tillegg ville det vore spennande å prøva å ”pakka opp” kulturell kapital-omgrepet i enda større grad, både med omsyn til skuleprestasjonar og utdanningsval. Dersom

---

<sup>192</sup> Ein kan laga spørsmål som fokuserer meir direkte på utsatt behovstilfredsstilling. Til dømes kan ein få elevane til å velja mellom ulike alternative former for belønningar (til dømes: ”få 1200 kr. om 5 år vs. få 400 kr. i dag”).

ei slik landsomfattande spørjeskjemaundersøking vert ein realitet, bør denne informasjonen (om mogleg) koplast med føreliggjande registerdata. Då kan ein sjå på foreldras utdanning, inntekt og/ eller sosial klasse, slik at elevane sine svar kan sjåast i samanheng med eit sikrare mål på sosial bakgrunn. Dette vil i høg grad vera med på å forbetra studien sin validitet.

## 8.6 HOVUDKONKLUSJON

Heilt til slutt skal me forsøka å gje eit svar på våre to forkingsspørsmål:

### I. Kvifor får somme elevar gode karakterar?

Elevar som har mange bøker heime oppnår gode karakterar. Dette heng sannsynlegvis saman med *presentasjonsforma* til elevane, i den forstand at språkleg sterke elevar vert vurdert meir positivt av lærarane, sjølv om deira prestasjonar kanskje ikkje er eineståande gode. Elevar som sjeldan snakkar med foreldra sine om skulen oppnår lågare karakternivå. Dette fordi desse elevane sannsynlegvis manglar ein vesentleg del av *motivasjonen* som ofte ligg bak det å jobba med skulearbeidet, nemleg ønskje om å gleda foreldra (ved hjelp av gode skuleprestasjonar). Elevar som nyttar mykje tid på lekser, oppnår betre karakterar, noko som er naturleg. Elevar som nyttar mykje tid på videospel, oppnår lågare karakternivå. Det å spela videospel har ikkje ein negativ effekt i seg sjølv, men heng sannsynlegvis saman med manglande evne til *utsatt behovstilfredsstilling*. Elevar som syns det er viktig å få jobb nær heimstaden oppnår lågare karakterar. Denne *heimstadnærleik*-mekanismen fører til at elevane (spesielt gutar) vil utdanna seg til eit yrke som kan utførast i nærområdet, noko som medfører at gode karakterar ikkje er veldig avgjerande (på grunn av yrkesstrukturen i og rundt Etne og Vindafjord kommune).

### II. Kvifor vel somme elevar ei studieførebuande linje?

Elevar som sjeldan snakkar med foreldra sine om skulen har lågare sannsyn for val av allmennfag. Dette heng sannsynlegvis saman med *mangelfull informasjon*, i den forstand at desse elevane manglar nokon å diskutera utdanningsvalet med. Dette medfører at dei i stor grad vil ta det tryggaste valet, nemleg ei yrkesfagleg utdanning. Elevar som nyttar mykje tid på lekser har større sannsyn for val av allmennfag. Dette delvis fordi dei er betre til utsatt

behovstilfredsstilling: det å velja eit langvarig studium er ikkje eit like stort "offer" for desse elevane. Elevar som syns det er viktig å få jobb nær heimstaden har lågare sannsyn for val av allmennfag. Denne *heimstadnærleik*-mekanismen gjer at det mest strategiske valet vert ei yrkesfagleg utdanning, sidan ein dermed slepp å flytta vekk for å studera, samt at sannsynet for å få jobb nær heimstaden er større med ei yrkesfagleg utdanning (på grunn av yrkesstrukturen). Elevar som nyttar mykje tid på å vera saman med venner har lågare sannsyn for å velja ei studieførebuande linje. Dette heng sannsynlegvis saman med mekanismen *vennenettverksbevaring*: elevar som er svært nært knyta til vennene sine vil helst bevare desse relasjonen. Den enklaste måten å gjera det på er gjennom ei yrkesfagleg utdanning, sidan ei eventuell studiekarriere inneberer ein ekstra risiko for at vennenettverket vert splitta. Jenter som har høgare utdanna foreldre har eit større sannsyn for val av allmennfag. Dette heng kanskje saman med *referansegruppeoppførsel*, som inneberer at foreldra verkar som rollemodell og informasjonsforum for elevane. Grunnen til at denne positive effekten ikkje er til stades for gutar kan sannsynlegvis sporast tilbake til yrkesstrukturen i nærmiljøet: det er færre mannsdominerte jobbar tilgjengeleg som krev ei høgare utdanning.

**Tabell 8.1: Sosiale mekanismar**

Sosial mekanisme	Skuleprestasjonar	Utdanningsval
Presentasjonsform	X	
Manglande motivasjon	X	
Mangelfull informasjon		X
Utsatt behovstilfredsstilling	X	X
Vennenettverksbevaring		X
Heimstadnærleik	X	X
Referansegruppeoppførsel		X





## APPENDIKS A

**Tabell A1: Tabell over vidaregåande linjeval, prosentandel kvinner**

	Vindafjord og Etne	Noreg
<b>Studieførebuande totalt</b>	58,3	54,8
<b>Studiespesialisering</b>	60,8	55,9
<b>Musikk, dans og drama</b>	100	62,9
<b>Idrettsfag</b>	10	41,2
<b>Yrkesfagleg totalt</b>	39,8	44,4
<b>Elektrofag</b>	6,7	4,8
<b>Bygg- og anleggsteknikk</b>	0	3,7
<b>Teknikk og industriell produksjon</b>	4,2	10
<b>Medier og kommunikasjon</b>	70	57,2
<b>Naturbruk</b>	33,3	56,6
<b>Design- og handverk</b>	100	88,8
<b>Helse og sosialfag</b>	100	87,6
<b>Service og samferdsel</b>	33,3	39,6
<b>Restaurant og matfag</b>	16,7	48,5

**Tabell A2: T-test av gjennomsnittsverdiar for uavhengige variablar**

Variabel	t	p
<b>Tidsbruk videospel</b>	18.572	.000
<b>Tidsbruk lekser</b>	36.612	.000
<b>Foreldres involvering</b>	6.640	.000
<b>Sosial kostnad</b>	14.511	.000
<b>Tidsbruk venner</b>	40.264	.000
<b>Signifikante andre</b>	12.807	.000
<b>Foreldras utdanning</b>	9.741	.000
<b>Lingvistisk kapital</b>	52.262	.000

**Tabell A3: T-test av kjønnskilnad<sup>193</sup> i gjennomsnittsverdi for uavhengige variabler**

Variabel	t	p
Tidsbruk videospel	14.090	.000
Tidsbruk lekser	-3.697	.000
Foreldres involvering	0.628	.531
Sosial kostnad	0.771	.442
Tidsbruk venner	0.383	.702
Signifikante andre	-0.074	.941
Foreldras utdanning	1.035	.302
Lingvistisk kapital	-1.925	.056

**Tabell A4: Pearson Kji-kvadrat- testar av kjønnskilnadar**

	Verdi	p
Skuleprestasjonar	16.749	.002
Vidaregåande linjeval	92.969	.000
Sannsyn for allmennfag	5.718	.017

**Tabell A5: Binær logistisk regresjon – Allmennfag, etter kjønn, gjennomsnittskarakter og signifikante andre (Logit-verdiar)**

Modell	1		2	
	b	p	b	p
Konstant	-11.733	.000	-12.264	.000
Kjønn	8.619	.005	8.748	.006
Karakternivå	2.828	.000	2.849	.000
Kjønn*Karakternivå	-2.067	.006	-2.079	.007
Signifikante andre			.750	.042
Hosmer Lemeshow	6.336	.610	11.172	.192
-2LL	181.709		177.462	
Nagelkerke $R^2$	.324		.349	
N	167			

<sup>193</sup> For antatt lik varians.

## **APPENDIKS B: Informasjonsskriv**

### **Forespørsel om å delta i undersøking i forbindelse med ei masteroppgåve**

Eg er masterstudent i sosiologi ved Universitetet i Oslo, og held no på med den avsluttande masteroppgåva. Tema for oppgåva er vidaregåande utdanningsval, og eg skal undersøka kvifor elevane vel slik dei gjer. Valet elevane står overfor har store konsekvensar for livet deira, og ei god samfunnsvitskapleg forståing av dette er derfor svært viktig. Informasjonen som undersøkinga fører fram til vil i tillegg vere til nytte for skulane som er involvert. Min jobb er å finna ut om det er mønstre i vala elevane tek.

For å finna ut av dette, ønskjer eg å gjennomføra ei undersøking blant 10. klasse- elevar i Etne og Vindafjord kommune. Elevane kjem til å svara på eit spørjeskjema.

Spørsmåla vil dreie seg om deira utdanningspreferansar, høgare utdannings- og yrkes- ambisjonar, samt deira vurderingar når det gjeld økonomiske og sosiale kostnader ved å ta høgare utdanning. I tillegg er det nokre spørsmål vedrørande yrke og utdanning til elevane sine foreldre/ føresette.

Elevane skal svara på eit spørjeskjema som vert delt ut til alle som har fått tillatelse frå foreldre/ føresette. Elevar som ikkje får tillatelse vil få andre arbeidsoppgåver når dei andre elevane svarar på spørjeskjemaet.

Undersøkinga tek om lag 40 minutt, og vil foregå i ein skuletime som vert avtalt med klasseforstandar og administrasjon ved skulen. I tillegg til spørjeskjemaet som elevane svarar på, vil eg samla inn informasjon om karakterane til elevane.

Eg vil understreka at oppgåva mi ikkje tek utgangspunkt i enkeltpersonar. Fokus for studien er alle 10. klasse- elevane i Etne og Vindafjord som gruppe. Det er derfor svært viktig at så mange som mogleg har moglegheit til å delta på undersøkinga.

Det er frivillig å vera med, og eleven har moglegheit til å trekka seg kva tid som helst undervegs, utan å måtte grunngje dette nærare. Dersom eleven trekker seg, vil alle innsamla data om han/ho bli sletta.

Opplysingane vil bli behandla konfidensielt, og ingen enkeltpersonar vil kunne kjennast igjen i den ferdige oppgåva. Datamaterialet vert lagra i inntil 10 år<sup>194</sup> etter at prosjektet er avslutta (sommaren 2012), slik at informantane kan kontaktast ved ei eventuell oppfølgingsstudie. Seinast sommaren 2022 vil datamaterialet bli sletta eller anonymisert.

Dersom du synes det er greitt at eleven deltek på undersøkinga, er det fint om du skriv under på den vedlagte samtykkeerklæringa, og får han/ho til å levera den til klasseforstandar.

---

<sup>194</sup> Norsk samfunnsvitskaplege datateneste A/S anbefalar ei lagringstid på inntil 10 år.

Dersom det er noko du lurar på kan du ringa meg på 92892449, eller senda ein e-post til

[krihegg@student.sv.uio.no](mailto:krihegg@student.sv.uio.no).

Du kan eventuelt kontakta veileiaren min professor Gunn Elisabeth Birkelund ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi på e-post [g.e.birkelund@sosgeo.uio.no](mailto:g.e.birkelund@sosgeo.uio.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitskaplege datateneste A/S (NSD). NSD sørgjer for at datamaterialet vert lagra og behandla på ein forsvarleg måte, ut frå gjeldande regelverk.

Med vennleg helsing

Kristian Heggebø

5580 Ølen

.....(Klyppes ut og leveres til kontaktlærer).....

**Samtykkeerklæring:**

Eg har mottatt informasjon om studien av vidaregåande utdanningsval, og samtykker i at

\_\_\_\_\_ (elevens namn) deltek på undersøkinga.

Føresette si underskrift: \_\_\_\_\_ Telefonnummer: \_\_\_\_\_

Eg tillet at karakterinformasjon om eleven vert nytta i denne studien

*Sett kryss ved ønska svaralternativ:*

Ja ☐

Nei ☐

Eg tillet at datamaterial og personinformasjon om eleven vert lagra i inntil 10 år, slik at han/ho kan få forespørsel om å delta på ei eventuell oppfølgingsstudie:

*Sett kryss ved ønska svaralternativ:*

Ja ☐

Nei ☐

## **APPENDIKS C: Spørjeskjema**

### **UNIVERSITETET I OSLO**

### **SPØRJESKJEMA FOR “VIDAREGÅANDE UTDANNINGSVAL I ETNE OG VINDAFJORD KOMMUNE”**

### **BAKGRUNNSINFORMASJON**

**1. Er du gut eller jente?**

- ☐ Gut
- ☐ Jente

**2. Kva skule går du på no?**

- ☐ Enge
- ☐ Skjold
- ☐ Skånevik
- ☐ Vikedal
- ☐ Ølen

**3. Kvar er du fødd?**

- ☐ Noreg
- ☐ Eit anna land. Skriv kva land: .....

### **UTDANNING OG YRKE**

**4. Kva trur du at du vil gjera når du er ferdig med ungdomsskulen? (Sett eit kryss)**

- ☐ Begynna på allmenfagleg, vidaregåande utdanning
- ☐ Begynna på yrkesfagleg, vidaregåande utdanning
- ☐ Begynna å jobba, eller sjå etter ein jobb
- ☐ Ikkje noko

**5. Dersom du skulle vald i dag, kva vidaregåande linje vil du gå på? (Sett eit kryss)**

*Studieførebuande:*

- ☐ Idrettsfag
- ☐ Musikk, dans og drama
- ☐ Studiespesialisering

*Yrkesfaglege:*

- ☐ Bygg- og anleggsteknikk
- ☐ Design og handverk
- ☐ Elektrofag
- ☐ Helse- og sosialfag
- ☐ Medier og kommunikasjon
- ☐ Naturbruk
- ☐ Restaurant- og matfag
- ☐ Service og samferdsel
- ☐ Teknikk og industriell produksjon

**6. Kva vidaregåande linje trur du beste vennen din kjem til å velja? (Sett eit kryss)**

*Studieførebuande:*

- ☐ Idrettsfag
- ☐ Musikk, dans og drama
- ☐ Studiespesialisering

*Yrkesfaglege:*

- ☐ Bygg- og anleggsteknikk
- ☐ Design og handverk
- ☐ Elektrofag
- ☐ Helse- og sosialfag
- ☐ Medier og kommunikasjon
- ☐ Naturbruk
- ☐ Restaurant- og matfag
- ☐ Service og samferdsel
- ☐ Teknikk og industriell produksjon

**7. Når det gjeld kva vidaregåande linje du skal velje, kor godt passar følgjande påstandar for deg?**

	svært godt	ganske godt	ganske dårleg	svært dårleg
Det er viktig at eg kan få jobb rett etter vidaregåande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg vil først og fremst driva med noko eg syns er interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig at eg får moglegheit til å ta høgare utdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg vil ta ei utdanning som fører til ein godt betalt jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig at eg får gå i klasse med vennene mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg vil gå på ei linje som har få teoretiske fag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Dersom du skulle vald i dag, kvar vil du gå på vidaregåande skule? (Sett eit kryss)**

- ☐ Ølen VGS
- ☐ Etne VGS
- ☐ Lundeneset VGS
- ☐ Sauda VGS
- ☐ Tveit VGS
- ☐ Holgersen Toppidrettsgymnas
- ☐ Karmsund VGS
- ☐ Haugaland VGS
- ☐ Ein annan skule: .....(namn på vidaregåande skule)

**9. Kva skal mesteparten av vennene dine gjera etter 10.klasse? (Sett eit kryss)**

- ☐ Begynna på allmenfagleg vidaregåande utdanning
- ☐ Begynna på yrkesfagleg vidaregåande utdanning
- ☐ Begynna å jobba, eller sjå etter ein jobb
- ☐ Litt forskjellig

**10. Når det gjeld kva vidaregåande skule du skal velja, kor godt passar følgjande påstandar?**

	svært godt	ganske godt	ganske dårleg	svært dårleg
Det er viktig at eg får gå på skule saman med vennene mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig at skulen er av bra kvalitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig at skulen har eit godt rykte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig at lærarane på skulen har eit godt rykte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig at skulen har den linja eg har lyst til å gå på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig at skulen er nærme heimen min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig at eg får flytta vekk frå heimen min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11. Kven av desse påverkar utdanningsvalet ditt mest? (Sett eit kryss)**

- ☐ Vennene mine
- ☐ Foreldre/ føresette
- ☐ Bror/ søster
- ☐ Anna familiemedlem
- ☐ Lærer
- ☐ Rådgjevar

**12. Kor sannsynleg er det at du vil begynna å studera på eit universitet/ ein høgskule? (Sett eit kryss)**

- ☐ Svært sannsynleg
- ☐ Ganske sannsynleg
- ☐ Ganske usannsynleg
- ☐ Svært usannsynleg



13. Dersom du byrjar å studera, kor kan du tenkja deg å flytta? (Sett eit kryss)

- ☐ Stavanger  
☐ Bergen  
☐ Oslo  
☐ Trondheim  
☐ Tromsø  
☐ Kristiansand  
☐ Ein annan stad: ..... (namn på stad/by/land)

14. Dersom du tek høgare utdanning, trur du at det er relevante jobbar for deg nær heimstaden din? (Sett eit kryss)

- ☐ Ja  
☐ Kanskje  
☐ Sannsynlegvis ikkje  
☐ Nei

15. Kva yrke kan du tenkja deg å få i framtida?

- ☐ Eg har lyst til å bli .....(yrke) eller.....(yrke 2)  
☐ Eg veit ikkje

16. Når det gjeld kva *yrke* du skal velja, kor godt passar følgjande påstandar?

	svært godt	ganske godt	ganske dårleg	svært dårleg
Det er viktig at eg kan få jobb nær heimstaden min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig at jobben er interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig at eg tener bra i jobben min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig at eg kan byrja i jobb ganske fort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig at eg får bestemma arbeidstida mi sjølv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig at jobben er samfunns-nyttig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jobb-sikkerhet er viktig for meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg har lyst på ein jobb der eg får hjelpa andre personar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Om du hadde fått deg jobb no, ville du heller jobba enn å gå på skulen?

- ☐ Ja  
☐ Nei

18. Har du yrkeserfaring, utanom den du har fått gjennom utplassering?

- ☐ Nei  
☐ Ja

Dersom "ja", korleis var denne opplevinga? (Sett eit kryss)

Svært positiv	Ganske positiv	Ganske negativ	Svært negativ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**19. Når det gjeld val av utdanning, kor godt stemmer desse påstandane?**

	svært godt	ganske godt	ganske dårleg	svært dårleg
Eg diskuterer val av utdanning med mine foreldre/ føresette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg er veldig sikker på kva utdannings-alternativ eg har	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rådgjeving frå skulen har vore til stor hjelp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg er veldig sikker på kva utdanning eg skal velja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faget "Utdanningsval" fungerer dårleg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faget "Utdanningsval" gjer det lettare å bestemma seg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å vera utplassert på ein arbeidsplass er lærerikt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å vera utplassert på vidaregåande skule er lærerikt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## FAMILIEBAKGRUNN

**20. Har du familiemedlem, eller nære kjende, som studerer på høgskule/universitet no?**

- ☐ Ja  
☐ Nei

**21. Kven bur du saman med no?**

- ☐ Mor og far  
☐ Berre mor  
☐ Berre far  
☐ Eg bur åleine  
☐ Saman med annan vaksen

**22. Kor lang utdanning har mor? (Sett eit kryss)**

- ☐ Ungdomsskule eller mindre  
☐ Yrkesskule eller yrkesfagleg utdanning på vidaregåande skule  
☐ Gymnas eller allmennfagleg utdanning på vidaregåande skule  
☐ Universitets- eller høgskuleutdanning av lågare grad (sjukepleiar, lærar, ingeniør, o.l.)  
☐ Universitetsutdanning av høgare grad (doktor, psykolog, jurist, o.l.)  
☐ Veit ikkje

**23. Kor lang utdanning har far? (Sett eit kryss)**

- ☐ Ungdomsskule eller mindre  
☐ Yrkesskule eller yrkesfagleg utdanning på vidaregåande skule  
☐ Gymnas eller allmennfagleg utdanning på vidaregåande skule  
☐ Universitets- eller høgskuleutdanning av lågare grad (sjukepleiar, lærar, ingeniør, o.l.)  
☐ Universitetsutdanning av høgare grad (doktor, psykolog, jurist, o.l.)  
☐ Veit ikkje

**24. Har mor lønna arbeid utanfor heimen? (Sett eit kryss)**

- ☐ Mor er heimeverande
- ☐ Mor jobbar deltid
- ☐ Mor jobbar heiltid
- ☐ Mor er arbeidsledig
- ☐ Mor er trygda
- ☐ Mor studerer
- ☐ Mor er død
- ☐ Veit ikkje

**25. Har far lønna arbeid utanfor heimen? (Sett eit kryss)**

- ☐ Far er heimeverande
- ☐ Far jobbar deltid
- ☐ Far jobbar heiltid
- ☐ Far er arbeidsledig
- ☐ Far er trygda
- ☐ Far studerer
- ☐ Far er død
- ☐ Veit ikkje

**26. Kva type yrke har mor? (Ingeniør, sjukepleiar, bonde, advokat, osb.)**

Mor er: .....(yrkestittel)

**Gje ei kort skildring av kva mor gjer på jobben:**

.....

.....

.....

.....

**27. Kva type yrke har far? (Ingeniør, sjukepleiar, bonde, advokat, osb.)**

Far er: .....(yrkestittel)

**Gje ei kort skildring av kva far gjer på jobben:**

.....

.....

.....

.....

**28. Snakkar de norsk heime? (Sett eit kryss)**

- ☐ Ja
- ☐ Ja, saman med eit anna språk
- ☐ Nei

**29. Kor god økonomi meiner du at din familie har, samanlikna med andre familiar? (Sett eit kryss)**

- ☐ Mykje betre
- ☐ Noko betre
- ☐ Litt betre
- ☐ Verken betre eller dårlegare
- ☐ Litt dårlegare
- ☐ Noko dårlegare
- ☐ Mykje dårlegare

**30. I kor stor grad passar følgjande utsegn eller påstandar med din situasjon?**

	Nesten aldri	Sjeldan	Nokre gonger	Ofte	Nesten alltid
Foreldra mine har dårleg økonomi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldra mine manglar pengar til å betale for fritidsaktivitetar eg vil vere med på (idrettsaktivitetar, musikkinstrument, o.l.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldra mine har nesten ikkje pengar til å betala for det mest nødvendige (mat, husleige, telefon, o.l.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**31. Kor mange personar bur saman i leiligheten/ huset du bur i?**

Svar: .....(Antall personar)

**32. Utanom deg sjølv, kor mange born under 18 år er det i leiligheten/huset du bur i? (Sett eit kryss)**

Svar: .....(Antall born)

**33. Kor mange rom har leiligheten eller huset du bur i? (Du skal ikkje telja med kjøkken, bad og gang)**

I huset/leiligheten eg bur er det ..... rom

**34. Kor godt stemmer desse utsegna:**

	svært godt	ganske godt	ganske dårleg	svært dårleg
Foreldra mine er svært interessert i skulearbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mor hjelper meg svært ofte med leksene mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Far hjelper meg svært ofte med leksene mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldra mine syns det er bortkasta å ta lang utdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldra mine rosar meg ofte for skulearbeidet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldra mine snakkar sjeldan med meg om skulen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldra mine oppmuntrar meg til å fortsetja på skulen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldra mine átvarar meg mot å få stor studiegjeld	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**35. Kor mone bøker trur du det er heime hos dykk? (Set eit kryss)**

- |                                  |  |                                     |
|----------------------------------|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ingen   | <input type="checkbox"/> Mindre enn 20 | <input type="checkbox"/> 20 til 100 |
| <input type="checkbox"/> 100-500 | <input type="checkbox"/> 500-1000      | <input type="checkbox"/> Over 1000  |

**36. Har foreldra dine gått på foreldremøte og andre møte som har med skule å gjera? (Sett eit kryss)**

- ☐ Alltid
- ☐ Som regel
- ☐ Av og til
- ☐ Aldri

**37. Går du på teater/ museum/ kunstgalleri saman med familien din? (Sett eit kryss)**

- ☐ Ja, ofte
- ☐ Av og til
- ☐ Nesten aldri
- ☐ Nei, aldri

## SKULEN

**38. Kor flink meiner du at du er på skulen, samanlikna med dei andre elevane? (Sett eit kryss)**

- ☐ Svært flink, eg er av dei beste
- ☐ Godt over gjennomsnittet
- ☐ Litt over gjennomsnittet
- ☐ Gjennomsnittleg
- ☐ Litt under gjennomsnittet
- ☐ Godt under gjennomsnittet
- ☐ Dårleg, eg er av dei svakaste

**39. Sist du fekk karakter i karakterboka, kva karakterar fekk du i:**

	1	2	3	4	5	6
Norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Naturfag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samfunnsfag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**40. Kva karakter får du som oftast på prøvar?**

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**.. og i karakterboka?**

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**41. Kor godt passar følgjande utsegn eller påstandar for deg?**

	nesten alltid	ofte	nokre gonger	sjeldan	nesten aldri
Eg syns skulearbeidet er meningslaust	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er kjedeleg å gå på skulen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg er dårleg førebudd til undervisninga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg legg ikkje nok innsats i skulearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg syns at skulearbeidet er for lett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg syns at skulearbeidet er for vanskeleg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg mistrivest når eg er på skulen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg vil gjerne slutta på skulen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg er motivert for meir skulegong	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**42. Korleis syns du rådgjeving og informasjon om vidaregåande utdanning fungerer på skulen din? (Sett eit kryss)**

- ☐ Veldig bra  
☐ Bra  
☐ Middels  
☐ Dårlig  
☐ Svært dårleg

## DIVERSE

**43. Kvar vil du busetta deg når du vert vaksen? (Sett eit kryss)**

- ☐ Ein stad i nærleiken av heimstaden min (Etne eller Vindafjord kommune)  
☐ Stavanger, Bergen, eller ein annan plass på Vestlandet  
☐ Oslo, eller ein annan plass på Austlandet  
☐ Tromsø, eller ein annan plass i Nord-Noreg  
☐ Trondheim, eller ein annan plass i Midt-Noreg  
☐ Kristiansand, eller ein annan plass på Sørlandet  
☐ Ein annan stad: .....(namn på stad/by/land)

**44. Kor mange bøker har du lese den siste månaden (ikkje skulebøker)?**

Eg har lese .....(antall) bøker den siste månaden.

**45. Går du på biblioteket i fritida di? (Sett eit kryss)**

- ☐ Ja, ofte  
☐ Av og til  
☐ Nesten aldri  
☐ Nei, aldri

**46. Kva trur du lønnar seg mest økonomisk på lang sikt:**

- ☐ Å få seg jobb så tidleg som mogleg (etter vidaregåande, til dømes)  
☐ Å ta høgare utdanning, for deretter å byrja å jobba.

**47. Kor mykje tid bruker du på ein vanleg dag på desse ulike aktivitetane:**

	0 min	30 min	1 time	2 timar	3 timar	4 timar +
Lekser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Idrett/ trening	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrument/ korps/ band	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vere saman med vener	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vere saman med familie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**.. på desse medie-aktivitetane:**

TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Film/ kino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aviser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videospel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**.. og på desse internett-aktivitetane:**

Internett (totalt)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musikk-sider (Spotify, o.l)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nett-samfunn (Facebook, o.l)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nett-aviser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blogging (lesing og/eller skriving)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**48. Kor godt stemmer desse utsegna:**

	svært godt	ganske godt	ganske dårleg	svært dårleg
Eg har opplevd store helse-problem det siste året	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg har vore mykje vekke frå skulen pga. sjukdom/skade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fysisk føler eg meg sunn og sterk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg er ikkje redd for å sei mine egne meiningar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg føler at eg har mange gode eigenskaper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eg føler at eg er verdt like mykje som andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**49. Er det greit at opplysningar om deg vert lagra, slik at me kan kontakta deg i tilfelle me gjennomfører ei ny undersøking om nokre år?**

- ☐ Nei  
☐ Ja

**50. Kva er namnet ditt, og fødselsdatoen din?**

Mitt namn er.....(etternamn).....(fornamn)  
Fødselsdato: .....

*Tusen takk for at du deltok på denne undersøkinga!*





## **LITTERATURLISTA**

- Andersen, Patrick L. (2009) *Sosial ulikhet i enhetsskolen. Betydningen av klasse og kulturell kapital for skoleprestasjoner*. Masteroppgåve. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.
- Andersen, Patrick L. og Hansen, Marianne N. (2011) "Class and cultural capital– the case of class inequality in educational performance." I: *European sociological review*. Advance access, publisert 5. mai 2011. URL:  
<http://www.esr.oxfordjournals.org/content/early/2011/10/19/esr.jcr029.full>  
[Lesedato: 08.12.2011]
- Bakken, Anders (2009) "Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn?" I : Raabo, M. (Red.): *Utdanning 2009 - læringsutbytte og kompetanse*. Statistiske analyser 111. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå, s. 79-100.
- Bates, Richard J. (1980) "New developments in the new sociology of education." I : Barton, Len (2007) *Education and society – 25 years of the British journal of sociology of education*. New York: Routledge.
- Becker, Rolf og Hecken, Anna E. (2009) "Higher education or vocational training? An empirical test of the rational action model of educational choices suggested by Breen and Goldthorpe and Esser." I : *Acta Sociologica*. vol. 52, nr. 1, s. 25-45.
- Bernstein, Basil (1990) *The structuring of pedagogic discourse. – Class, codes and control: volume IV*. London og New York: Routledge.
- Birkelund, Gunn E. (2006) "Welfare states and social inequality: key issues in contemporary cross-national research on social stratification and mobility." I : *Research in social stratification and mobility*. Vol. 24, nr. 4, s. 333-351.
- Blau, Peter M. og Duncan, Otis D. (1967) *The American occupational structure*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Boudon, Raymond (1974) *Education, opportunity and social inequality – changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Boudon, Raymond (1996) "The 'cognitivist model' – a generalized 'rational choice model'." I : *Rationality and Society*. Vol. 8, nr. 2, s. 123-150.

- Boudon, Raymond (1998) "Social mechanisms without black boxes." I : Hedström, Peter, og Swedberg, Richard (Red.) (1998) *Social mechanisms: An analytical approach to social theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, Pierre (1986). "The forms of capital." I : Richardson, J. G. (Red.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, s. 241-258.
- Bourdieu, Pierre (2006) "Strukturer, habitus, praksiser" I : *Agora*. Vol. 24, nr. 1, s. 74-111.
- Bourdieu, Pierre og Passeron, Jean-C. (1990) *Reproduction in education, society, and culture*. London: Sage.
- Breen, Richard og Goldthorpe, John H. (1997) "Explaining educational differentials – towards a formal rational action theory." I : *Rationality and Society*. Vol. 9, s. 275–305.
- Breen, Richard og Jonsson, Jan O. (2005) "Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility." I : *Annual review of sociology*. Vol. 31, s. 223-243.
- Breen, Richard, Luijkx, Ruud, Müller, Walter, og Pollak, Reinhard (2009) "Nonpersistent inequality in educational attainment: evidence from eight european countries." I : *American journal of sociology*. Vol. 114, nr. 5, s. 1475-1521.
- Bulle, Nathalie (2010) *Modelling educational choice: an explanation of change in French secondary education*. Oxford: Bardwell Press.
- Cohen, Jacob (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coleman, James (1988) "Social capital in the creation of human capital." I : *American journal of sociology*, vol. 94. Supplement: Organizations and institutions: sociological and economic approaches to the analysis of social structure (1988), s. 95-120.
- Davies, Richard, Heinesen, Eskil og Holm, Anders (2002) "The relative risk aversion hypothesis of educational choice." I : *Journal of population economics*. Vol. 15, nr. 4, s. 683-713.
- Dryler, Helen (1998) *Educational choice in Sweden: studies on the importance of gender and social contexts*. Dissertaton series no. 31. Stockholm: Swedish Institute for Social Research, Stokchholm University.

- Duckworth, Angela L., & Seligman, Martin E. P. (2006) "Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores." *Journal of Educational Psychology*. Vol. 98, s. 198–208.
- Elstad, Jon I. (2010) "Spørreskjemaundersøkelsens fallgruber." I : Album, Dag, Nordli Hansen, Marianne, og Widerberg, Karin (Red.) (2010) *Metodene våre*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 155-169.
- Elster, Jon (2007) *Explaining social behavior: more nuts and bolts for the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erikson, Robert, & Jonsson, Jan O. (1996a) "Explaining class inequalities in education: the Swedish test case." I : Erikson, Robert og Jonsson, Jan O. (Red.) (1996) *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Boulder: Westview Press.
- Erikson, Robert, & Jonsson, Jan O. (1996b) "The Swedish context." I : Erikson, Robert og Jonsson, Jan O. (Red.) (1996) *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Boulder: Westview Press.
- Erikson, Robert og Rudolphi, Frida (2010) "Change in social selection to upper secondary school – primary and secondary effects in Sweden." I : *European sociological review*. Vol. 26, nr. 3, s. 291-305.
- Esmark, Kim (2006) "Kap. 3: Bourdieus uddannelsessociologi." I : Prieur, Annick og Sestoft, Carsten (Red.) *Pierre Bourdieu – en introduktion*. København: Reitzel.
- Fekjær, Silje B. (2009) "Utdanning: et rasjonelt valg?" I : *Sosiologisk tidsskrift*. Vol. 17, nr. 4, s. 291-309.
- Frønes, Ivar (2011) "Født sann eller blitt sann?" I : *Tidsskrift for samfunnsforskning*. vol. 52, nr. 3, s. 355-368.
- Hansen, Marianne N. (1986) "Sosiale utdanningsforskjeller: Hvordan er det blitt forklart? Hvordan bør de forklares?" I : *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Vol. 27, nr. 1, s. 3–28.
- Hansen, Marianne N. (1999) "Utdanningspolitikk og ulikhet – rekruttering til høyere utdanning 1985-1996." I : *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Vol. 51, nr. 1, s.101-133.
- Hansen, Marianne N. (2005) "Utdanning og ulikhet – valg prestasjoner og sosiale settinger." I : *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Vol. 46, nr. 2, s. 133-157.
- Hansen, Marianne N. (2008) "Rational action theory and educational attainment. Changes in the impact of economic resources." I : *European sociological review*. Vol 24, nr. 1, s. 1-17.

- Hansen, Marianne N. (2011) "Finnes det en talentreserve? Betydningen av klassebakgrunn og karakterer for oppnådd utdanning." I : *Søkelys på arbeidslivet*. Vol. 28, nr. 3, s. 173-189.
- Hedström, Peter (2005) *Dissecting the social – on the principals of analytical sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heggen, Kåre og Clausen, Sten-E. (2006) "Høgre utdanning som sosialt prosjekt." I : *Tidsskrift for samfunnsforskning*. vol. 47, nr. 3, s. 331-358.
- Helmke, Andreas og Schrader, Friedrich-W. (2001) "School Achievement: Cognitive and Motivational Determinants." I : Smelser, Neil J. og Bates, Paul B. (2001) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Hestmann, Morten (1999) *Ungdom og utdanning – En studie av kjønnsforskjeller og sosiale forskjeller i ungdoms utdanningsplaner og aspirasjonsnivå*. Hovudoppgåve. Institutt for sosiologi og statsvitenskap. Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet.
- Holm, Anders og Jæger, Mads M. (2008) "Relative risk aversion and social reproduction in intergenerational educational attainment: application of a dynamic discrete choice model." I : *Research in social stratification and mobility*. Vol. 26, nr. 3, s. 199-219.
- Hægeland, Torbjørn, Raaum, Oddbjørn, og Salvanes, Kjell G. (2005) *Pupil achievement, school resources and family background*. IZA Discussion Papers 1459, Institute for the Study of Labor (IZA). URL: <http://ssrn.com/abstracts=648059> [Lesedato: 17.01.2012]
- Hægeland, Torbjørn, Kirkebøen, Lars J., Raaum, Oddbjørn, og Salvanes, Kjell G. (2010) *Why children of college graduates outperform their schoolmates: a study of cousins and adoptees*. IZA Discussion Papers 5369, Institute for the Study of Labor (IZA). URL: <http://ideas.repec.org/p/iza/izadps/dp5369.html> [Lesedato: 26.03.2012]
- Jackson, Michelle, Erikson, Robert, Goldthorpe, John H., og Yaish, Meir (2007) "Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment: the transition to A-level courses in England and Wales." I : *Acta Sociologica*. Vol. 50, nr. 3, s. 211-229.
- Jonsson, Jan O. (1993) "Persisting inequalities in Sweden" I: Shavit, Yossi, & Blossfeld, Hans-P. (Red.) (1993). *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press.
- Jæger, Mads M. (2007) "Economic and social returns to educational choices – extending the utility function." I : *Rationality and society*. Vol 19, nr. 4, s. 451-483.
- Jæger, Mads M. og Holm, Anders (2007) "Does parents' economic, cultural, and social

- capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime?" I : *Social science research*. Vol. 36, nr. 2, s. 719-744.
- Kalmijn, Matthijs og Kraaykamp, Gerbert (1996) "Race, Cultural Capital, and Schooling: An Analysis of Trends in the United States." I : *Sociology of Education* 69, nr. 1, s. 22–34.
- King, Ronald (1987) "Sex and social class inequalities in education: a re-examination." I : Barton, Len (2007) *Education and society – 25 years of the British journal of sociology of education*. New York: Routledge.
- Kjellström, Christian og Regnér, Håkan (1999) "The effects of geographical distance on the decision to enrol in University education." I : *Scandinavian journal of educational research*. Vol. 43, nr. 4, s. 335-348.
- Knudsen, Knud (1980) *Ulikhet i grunnskolen*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Lareau, Annette (1987) "Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital." I : *Sociology of education*. Vol 60, nr. 2, s. 73-85.
- Manzo, Gianluca (2012) "Educational choices and social interactions: a formal model and a computational test." I : *Comparative social research*. Vol. 30 (kjem).
- Mare, Robert D. (1980) "Social background and school continuation decisions." I : *Journal of the American statistical association*. Vol. 75, nr. 370, s. 295-305.
- Merton, Robert K. og Kitt, Alice S. (1950) "Contributions to the theory of reference group behavior." I : Merton, Robert K. og Lazarsfeld, Paul F. (Red.) (1950) *Continuities in social research. Studies in the scope and method of "The American Soldier"*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Mood, Carina (2010) "Logistic regression: why we cannot do what we think we can do, and what we can do about it." I : *European sociological review*. Vol 26, nr. 1, s. 67-82.
- Neugerbauer, Martin, og Schindler, Steffen (2012) "Early transitions and tertiary enrolment: the cumulative impact of primary and secondary effects on entering university in Germany." I : *Acta sociologica*. Vol. 55, nr. 1, s. 19-36.
- Opheim, Vibeke, Grøgaard, Jens, og Næss, Terje (2010) *De gamle er eldst? Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8., og 10. trinn i grunnsopplæringen*. Rapport 34/2010. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). URL: <http://www.nifu.no/Norway/Sitepages/PublicationDetails.aspx?ItemId=2043&PublicationID=646> [Lesedato: 28.03.12]
- Schneider, Louis og Lysgaard, Sverre (1953) "The deferred gratification pattern: a preliminary study." I : *American sociological review*. Vol 18, nr. 2, s. 142-149.

- Sewell, William H, Haller, Archibald O., og Portes, Alejandro (1969) "The educational and early occupational attainment process." I : *American sociological review*. Vol. 34, nr. 1, s. 82-92.
- Shavit, Yossi, & Blossfeld, Hans P. (Red.) (1993) *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press.
- Shavit, Yossi og Müller, Walter (2000) "Vocational secondary education: where diversion and where safety net?" I : *European societies*. Vol. 2, nr. 1, s. 29-50.
- Skog, Ole J. (2010) *Å forklare sosiale fenomener: en regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Steinmayr, Ricarda og Spinath, Birgit (2008) "Sex differences in school achievement: what are the roles of personality and achievement motivation?" I : *European journal of personality*. Vol. 22, nr. 3, s. 185-209.
- Stocké, Volker (2007) "Explaining educational decision and effects of families' social class position: an empirical test of the Breen-Goldthorpe model of educational attainment." I : *European sociological review*. Vol. 23, nr. 4, s. 505-519.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007), ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring Oslo: Kunnskaps-departementet.
- Støren, Liv A. (2000) *Yrkesfag eller allmennfag? Om stabilitet og endring i de unges valg, og bakgrunnen for utdanningsvalg*. Skriftserie 9/2000. Norsk institutt for studier av forskning og utdanning (NIFU).
- Teigland, Ivar (2011) *Historisk låg arbeidsløyse*. URL: <http://www.grannar.no/index.cfm?event=doLink&famId=187994>  
[Lesedato: 05.01.2012]
- Thrane, Christer (2005). "Utdanningens sosiale reproduksjon - Et fokus på mekanismer" i: *Sosiologisk tidsskrift*, vol. 13, nr. 1, s. 45-70.
- Van de Werfhorst, Herman G. og Hofstede, Saskia (2007) "Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared." I : *The British journal of sociology*. Vol. 58, nr. 3, s. 391-415.
- Wacquant, Loïc (2012) "Bourdieu for barn" I: *Socius*. 1. utgave 2012.
- Walters, Pamela B. (2001) "Social inequality and schooling." I : Smelser, Neil J. og Bates, Paul B. (2001) *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Wiborg, Øyvind, Arnesen, Clara Å., Grøgaard, Jens B., Støren, Liv A., og Opheim, Vibeke (2011) *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien?*

Rapport 35/2011. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). URL:

<http://www.nifu.no/Norway/SitePages/PublicationDetails.aspx?PublicationID=755>

[Lesedato: 27.03.2012]

*"Alle kjelder som er nytta i denne oppgåva er oppgjeve"*

Antall ord i denne oppgåva: 38 948